UNIVERSITY OF TORONTO
3 1761 00625449 4

Vaihinger, Hans
Die Philosophie in der Staatsprüfung.

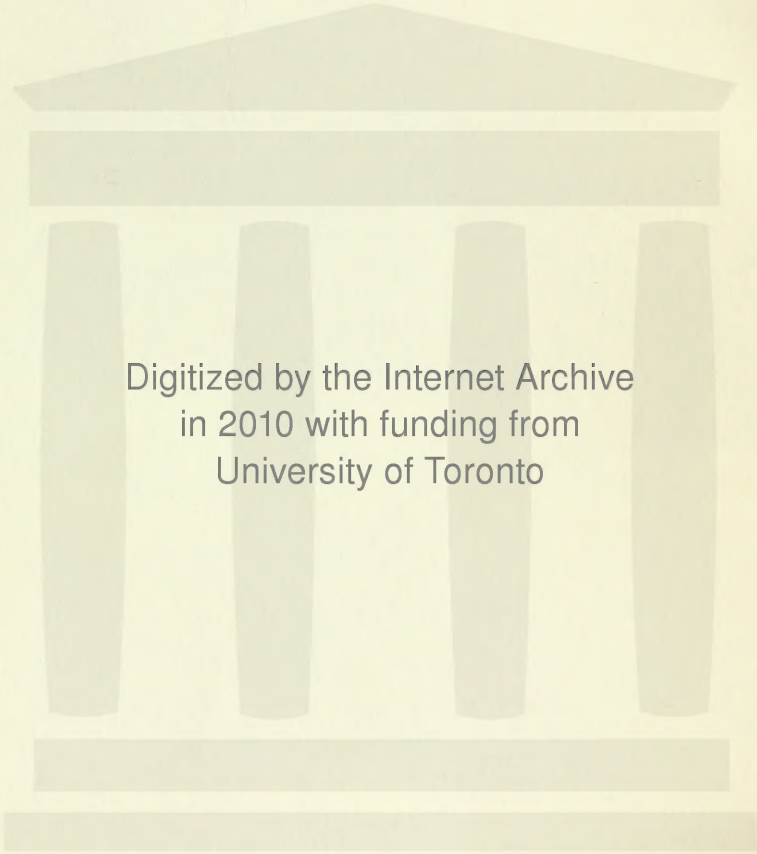
B
52
V2

# Die Philosophie in der Staatsprüfung.

Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philos. Propaedeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten.

Von **H. Vaihinger.**

Berlin, 1906
Verlag von Reuther & Reichard.


Digitized by the Internet Archive
in 2010 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/diephilosophiein00vaih

Victor Kuhr.
25-6-32.

# Die Philosophie in der Staatsprüfung.

Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philos. Propaedeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten.

Von H. Vaihinger.

[† 17/12. 1933]

Berlin, 1906
Verlag von Reuther & Reichard.

Alle Rechte vorbehalten.

B
52
V2

LIBRARY
733503
UNIVERSITY OF TORONTO

Druck der Dieterichschen Univ.-Buchdruckerei (W. Fr. Kaestner) in Göttingen.

MAXIMILIANO HEINZE

AMICO · AFFINI · COLLEGAE ·

SEPTVAGENARIO

S.

# Inhalt.

Seite

Persönliches zur Einführung . . . . . 1

Erster Teil

**Prinzipielle Begründung.**

Die gesetzlichen Bestimmungen . . . . . 5

**Erläuterungen:**

1) Die Philosophie im Verhältnis zu den übrigen Gebieten der »Allgemeinen Bildung« . . . . . 6
2) Die Philosophie in ihrem Verhältnis speziell zur Pädagogik 8
3) Der Wert der philosophischen Allgemeinbildung für den Lehrer an höheren Schulen . . . . . 13
4) Feststellung der philosophischen Allgemeinbildung, speziell durch eine schriftliche Arbeit . . . . . 22
5) Die individuelle Wahl des Themas zur schriftlichen Arbeit (nebst einleitenden Bemerkungen über die Individualisierung der Prüfungen überhaupt) . . . . . 28
   das Prinzip der Aktualität . . . . . 36
   das Prinzip der Konzentration . . . . . 38
   das Prinzip der Individualisierung . . . . . 46
6) Die mündliche Prüfung . . . . . 51
   Vorschlag zur Trennung des mündlichen Examens überhaupt in zwei zeitlich geschiedene Hälften . . . . 55
   das Prinzip der Individualisierung . . . . . 59
   das Prinzip der Konzentration . . . . . 60
   Anknüpfungspunkte für die mündliche philosophische Prüfung in den Spezialfächern . . . . . 61
   im Deutschen . . . . . 63

Seite

im Französischen . . . . . 66
im Englischen . . . . . 68
in den klassischen Sprachen . . . . . 70
im Hebräischen . . . . . 74
in der Geschichte . . . . . 74
in der Erdkunde . . . . . 76
in der Physik . . . . . 77
in der Chemie . . . . . 78
in der Botanik und Zoologie . . . . . 82
in der Mathematik . . . . . 90
in der Religion . . . . . 96
Schlußbemerkungen zur Examenstechnik . . . . . 103
das Prinzip der Kontinuität nebst Beispielen . . . . 114
7) Die Prüfung für die philosophische Propädeutik . . . 120
die gesetzlichen Bestimmungen . . . . . 121
Anforderungen an die schriftliche Arbeit . . . . . 121
die mündliche Prüfung . . . . . 127
8) Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik . . 130
Kritik des bisherigen Verfahrens . . . . . 131
Nicht besonderer Unterricht in Logik, sondern gelegentliche Heraushebung der immanenten logischen Elemente in den einzelnen Unterrichtsfächern (Logik nicht als Unterrichts f a c h, sondern als Unterrichts p r i n z i p) . 133
Schilderung dieses »okkasionalistischen« Verfahrens im Gegensatz zum systematischen . . . . . 135
Das Herauswachsen der Philosophie aus den Spezialwissenschaften in der Gegenwart . . . . . 140
Diese Tendenz wird auch den Lehrer dazu führen, die in seinen Unterrichtsfächern enthaltenen philosophischen Elemente »okkasionalistisch« herauszuheben . . . . 145
Diesem Zwecke dient schon die philosophische Allgemeinbildung des Lehrers . . . . . 148
Die Spezialprüfung für «philosophische Propädeutik» berechtigt zu einem fakultativen philosophischen Unterricht in einer Selekta . . . . . 150

Seite

## Zweiter Teil

## Systematische Zusammenstellung der Themata.

Vorbemerkungen . . . . . 155
I. Allgemeine Themata No. 1—36 . . . . . 161
Anhang: Psychologische Themata No. 37—43 . . . . 164
II. Themata für klassische Philologen No. 44—103 . . . 164
Erster Anhang: Vergleichungen antiker und moderner Philosophen No. 104—111 . . . . . 169
Zweiter Anhang: Kombinationen mit andern Fächern No. 112—117 . . . . . 170
III. Themata für Romanisten No. 118—138 . . . . . 170
IV. Themata für Anglizisten No. 139—173 . . . . . 172
V. Themata für Lehrer der deutschen Sprache No. 174—183 . 175
Anhang zu II—V. Sprachwissenschaft No. 184—188 . . 176
VI. Allgemeine Themata für Naturwissenschaft. No. 189—199 . 176
VII. Themata für Mathematiker No. 200—216 . . . . . 177
VIII. Themata für Physiker und Chemiker No. 217—232 . . 178
IX. Themata für Botaniker und Zoologen No. 233—246 . . 180
X. Themata für Geographen No. 247—248 . . . . . 181
XI. Themata für Historiker No. 249—262 . . . . . 181
XII. Themata für Religionslehrer No. 263—272 . . . . . 183
XIII. Pädagogische Themata No. 273—316 . . . . . 184
A) Allgemeine pädagogische Themata No. 273—286 . . 184
B) Berücksichtigung der speziellen Fächer No. 287—316 . 185
Nachtrag. Themata aus dem Wintersemester 1905/6 No. 317—340 186

Epilog: Der Breslauer Antrag . . . . . 191

## Persönliches zur Einführung.

Der verehrte und verdiente Mann, zu dessen 70. Geburtstag — 13. Dezember 1905 — diese Blätter erscheinen, ist seit 30 Jahren ständiges Mitglied und seit vielen Jahren Direktor der Leipziger Prüfungskommission für Lehrer an höheren Schulen. Wollte Er seine reichen Erfahrungen auf diesem Gebiete der Öffentlichkeit mitteilen, so würde das einen erheblich höheren Wert haben, als dasjenige, was ich selbst hierüber zu sagen vermag. Auch manchem anderen Kollegen steht in dieser Hinsicht reichere Erfahrung und ausgedehntere Übung zu Gebot als mir. Indessen kann auch ich selbst auf eine nicht unbeträchtliche Übungszeit in diesem Punkte zurückblicken. Vom Jahre 1884 bis jetzt, also in dem Zeitraum von 21 Jahren, war ich immerhin während 16 Semestern Mitglied der »Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission«, wie man sie hierzulande offiziell nennt. Ich habe von Anfang an gerade dieser Seite des Amtes ganz besonderes Interesse zugewendet, und am meisten interessierte mich wiederum bei dieser Tätigkeit die Stellung der Themata zu den schriftlichen philosophischen Prüfungsarbeiten.

Ich habe diese Themata, auf deren Formulierung ich viele Mühe verwendet habe, sorgfältig notiert, und mit den Jahren vermehrte sich die Sammlung in erfreulicher Weise. Gelegentliche Unterhaltungen mit Kollegen über

diesen Gegenstand zeigten mir, daß die Wahl der zu stellenden Prüfungsthemata auch anderen eine wichtige und interessante, aber nicht immer ganz leichte Sache erschien, über welche man sich wohl gelegentlich den Kopf zerbrechen konnte. Auch wurden mir Themata bekannt, deren Zweckmäßigkeit mir nicht unzweifelhaft war. So kam mir der Gedanke, meine Sammlung zum Nutzen jüngerer Kollegen gelegentlich zu veröffentlichen. Auch für Kandidaten selbst schien mir eine solche Publikation von Wert, um ihnen für die Wahl ihrer eigenen Themata Muster zu geben, nach deren Analogie sie sich selbst neue Themata aufstellen können. Endlich schien mir diese Publikation auch nicht unzweckmäßig, um den Verhandlungen über die philosophische Vorbildung unserer höheren Lehrer einmal eine aktenmäßige Grundlage zu geben: denn die vorliegende Sammlung hat durchaus aktenmäßigen Wert, da es lauter Themata sind, welche im Laufe der letzten 20 Jahre bei Oberlehrerprüfungen wirklich gestellt und wirklich bearbeitet worden sind. Es ist bekanntlich gelegentlich der mannigfachen Debatten über die Philosophische Propädeutik an den höheren Schulen in den letzten Jahren auch die Frage der philosophischen Allgemeinbildung der Oberlehrer überhaupt erörtert worden: die vorliegende Sammlung gibt somit für diese Diskussionen eine bisher nicht vorhandene neue positive Grundlage.

Der 70. Geburtstag von Max Heinze schien mir nun eben um deswillen eine geeignete Gelegenheit zur Verwirklichung jenes Gedankens der Publikation meiner Themata, als gerade Heinze selbst, wie gesagt, seit drei Jahrzehnten mitten in der Prüfungstätigkeit darin steht und neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit überhaupt in dieser wie in so mancher anderen Hinsicht eine eminent praktische Wirksamkeit entfaltet. So kommt in dieser Publikation eine Seite unserer amtlichen Tätigkeit zur Geltung, welche bisher vielleicht nicht genügend gewür-

digt worden ist, und welche doch, wie sie sehr mühsam ist, so auch sehr segensreich sein kann, insbesondere wenn sie von einem nicht bloß wissenschaftlich sondern auch didaktisch so geschulten und umsichtigen Manne wie dem Jubilar selbst ausgeübt wird.

Die Publikation sollte ursprünglich einen Teil der Festschrift bilden, welche Professor Barth in Leipzig veranstaltet, zu der ich ja auch die Einladung mit Wilhelm Dilthey und Paul Barth gemeinsam unterzeichnet habe. Aber die Rücksicht auf den Raum und der Wunsch, meine Publikation durch eine Sonderausgabe auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, führte zu der äußerlichen Herauslösung meiner nun in dieser Form vorliegenden Publikation aus dem Ganzen jener Festschrift, der sie sachgemäß doch innerlich zugehört.

Es schien mir nun aber zweckmäßig, die Publikation der Themata mit einigen erläuternden Worten zu begleiten; ich konnte so Gelegenheit finden, einerseits mein Verfahren im einzelnen zu schildern und nötigenfalls zu rechtfertigen, anderseits die von mir gesammelten Erfahrungen zu Vorschlägen und Ratschlägen zu verdichten. Erläuterungen waren auch nötig, um denjenigen, welche die preußischen Verhältnisse selbst nicht näher kennen, aber doch ein Interesse daran haben, sie näher kennen zu lernen, z. B. Ausländern, diese Verhältnisse zu erklären; denn gerade im Ausland, speziell in Frankreich verfolgt man unser höheres Schulwesen mit Aufmerksamkeit. Auch möchte und könnte diese Schrift dazu beitragen, daß in denjenigen Teilen des außerpreußischen Deutschland, in denen die Philosophie im Oberlehrerexamen bis jetzt vernachlässigt worden ist, speziell in Bayern und Württemberg, die Philosophie künftig zu ihrem Rechte käme.

So gibt nun der erste Teil eine ausführliche prinzipielle Begründung, die ich zugleich als einen Beitrag zur »Hochschulpädagogik« bezeichnen kann — denn,

darum eben handelt es sich, wie wir Universitätsprofessoren es anfangen sollen, um die Staatsprüfung in Philosophie fruchtbar und erfolgreich zu gestalten, um so mehr, als die Beteiligung der Philosophie am Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen in alter und neuer Zeit in ähnlicher Weise angegriffen worden ist, wie die Beteiligung der Philosophie am Doktorexamen; ein derartiger Versuch, die Philosophie im Staatsexamen herunterzudrücken, ist in jüngster Zeit sogar von der philosophischen Fakultät einer preußischen Universität ausgegangen!

Die Frage der philosophischen Vorbildung der Oberlehrer hängt nun aufs engste zusammen mit dem Problem der philosophischen Propädeutik, das ja in letzter Zeit wiederum so viel behandelt worden ist. Indem die folgende Schrift auch dies Problem bespricht, ist sie zugleich ein Beitrag zu einem der wichtigsten Kapitel der Gymnasialpädagogik.

## Erster Teil.

# Prinzipielle Begründung.

### Die gesetzlichen Bestimmungen.

Die Preußische Prüfungsordnung für Lehrer an den höheren Schulen — und ihr analog auch die Kgl. Sächsische, die Elsaß-Lothringische, die Badische u. a. — verlangt von jedem Bewerber den Nachweis hinreichender philosophischer Allgemeinbildung. So sehr die preußischen Prüfungsordnungen im Laufe des 19. Jahrhunderts in manchen anderen Punkten voneinander abweichen, so sind sie doch in der Forderung der philosophischen Allgemeinbildung im wesentlichen konstant geblieben. Ich führe die Bestimmungen der jetzt geltenden »Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen« an. Sie stammt vom 12. Sept. 1898 (die beiden vorhergehenden stammen vom 12. Dez. 1866 und vom 5. Februar 1887) und ist vom »Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten« erlassen. Danach hat jeder Kandidat außer der Fachprüfung noch eine Allgemeine Prüfung abzulegen und zwar in Philosophie, Pädagogik, deutscher Literatur und Religion (§ 9). Dementsprechend erhält der Kandidat auch zwei schriftliche Hausarbeiten (§ 28, 1): »Zur häuslichen Bearbeitung erhält der Kandidat zwei Aufgaben, die eine für die Allgemeine Prüfung aus deren

Gebieten, die andere für die Fachprüfung aus einem der Fächer, in welchen er die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachweisen will. Wünsche des Kandidaten bezüglich der Auswahl der Aufgaben sind tunlichst zu berücksichtigen.

Über das Maß der in der Allgemeinen Prüfung zu stellenden Anforderungen bestimmt § 10 folgendes:

»Bei der Allgemeinen Prüfung kommt es nicht auf die Darlegung fachmännischer Kenntnisse an, sondern auf den Nachweis der von Lehrern höherer Schulen zu fordernden allgemeinen Bildung auf den betreffenden Gebieten. »Demnach hat der Kandidat in der ihm nach § 28, 1 obliegenden Hausarbeit nicht bloß ausreichendes Wissen und ein verständnisvolles Urteil über den behandelten Gegenstand zu bekunden, sondern auch zu zeigen, daß er einer sprachrichtigen, logisch geordneten, klaren und hinlänglich gewandten Darstellung fähig ist«.

»Für die mündliche Prüfung ist zu fordern, daß der Kandidat in der Philosophie mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte sowie mit den Hauptlehren der Logik und der Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat«.

## Erläuterungen.

### 1) Die Philosophie im Verhältnis zu den übrigen Gebieten der allgemeinen Bildung.

Zu diesen Prüfungsbestimmungen finde ich einige kritische und erläuternde Bemerkungen zweckmäßig. Nach den beiden früheren Prüfungsreglements von 1866 und 1887 war eine schriftliche Arbeit aus dem Gebiet der Philosophie oder Pädagogik obligatorisch. Nach der jetzt gültigen Prüfungsordnung von 1898 ist dagegen dem Kandidaten die Wahl freigestellt, ob er eine schriftliche Arbeit aus dem Gebiet der Philosophie,

Pädagogik, deutscher Literatur oder Religion nehmen will. Man kann in dieser Änderung eine verminderte Schätzung der Bedeutung der Philosophie und der mit ihr ja zusammenhängenden Pädagogik finden; die Freigabe des Gebietes für diejenige Arbeit, welche dem Nachweis der Allgemeinbildung dienen soll, ist offenbar der Meinung entsprungen, daß auch die Beschäftigung mit deutscher Literatur oder mit Religion der Allgemeinbildung diene und daß manchen Kandidaten, denen philosophische Gedankengänge schwer fallen, die Gelegenheit geboten werden solle, durch schriftliche Arbeiten aus der deutschen Literatur oder aus der Religion ihre Allgemeinbildung zu beweisen. Man kann über die darin ausgesprochene Gleichstellung der deutschen Literatur und der Religion mit der Philosophie und Pädagogik streiten. Wir sprechen aber hier nicht *de lege ferenda* son dern*de lege lata*, und konstatieren nur mit Interesse, daß die Kandidaten selbst anderer Meinung sind als die Behörde, welche die Prüfungsordnung erlassen hat: denn tatsächlich wird — wenigstens hier in Halle — die allgemeine Arbeit fast niemals aus den freigegebenen Gebieten der deutschen Literatur oder der Religion gewählt, sondern fast immer aus dem Gebiet der Philosophie resp. Pädagogik. Man kann nicht annehmen, daß hier bloß die Macht der Tradition maßgebend sei: die jetzige Prüfungsordnung gilt ja nun schon seit 7 Jahren, und in anderen Punkten fanden ja die Kandidaten sofort die ihnen günstigeren Bedingungen heraus. Daß nun trotzdem von jener Möglichkeit wenig Gebrauch gemacht wird, ist ein sehr erfreulicher Beweis dafür, daß die Kandidaten selbst die Philosophie als das wichtigste Gebiet für ihre Allgemeinbildung erkennen. Man könnte daher für jene Änderung der Prüfungsordnung von 1898 nachträglich der Behörde dankbar sein: denn gegen deren Absicht ist jene Änderung zu einem sehr wertvollen Experiment geworden, wie weit Philosophie den jungen

Leuten selbst am Herzen liege. Und die jungen Leute selbst haben diese Probe bisher so gut bestanden, wie die philosophischen Fächer selbst: jene haben aus freien Stücken diese gewählt, und diese haben also ihre Anziehungskraft auch ohne gesetzliche Nötigung glänzend bewiesen. So steht also die Philosophie zwar nicht mehr *de jure*, wohl aber *de facto* im Zentrum der allgemeinen Bildung, und ihre Bedeutung für diese wird ja auch äußerlich noch dadurch anerkannt, daß sie in der Prüfungsordnung immer noch *primo loco* aufgezählt wird.

### 2) Die Philosophie in ihrem Verhältnis speziell zur Pädagogik.

Während die jetzige Prüfungsordnung von 1898 die schriftliche Hausarbeit für den Nachweis der Allgemeinbildung aus den 4 Gebieten der Philosophie, Pädagogik, deutschen Literatur oder Religion zuläßt, war nach den früheren Prüfungsordnungen von 1866 und 1887 hierin neben der Philosophie nur noch die Pädagogik zugelassen. Aber diese steht zur Philosophie in einem ganz andern Verhältnis als jene beiden anderen Fächer: deutsche Literatur und Religion. Diese Gebiete haben wohl Beziehungen zur Philosophie, aber doch nur gelegentliche. Dagegen Pädagogik hat zur Philosophie ein notwendiges und prinzipielles Verhältnis. Mit Recht bezeichnet Herbart Psychologie und Ethik als Grundwissenschaften der Pädagogik, und damit sind die Beziehungen der Pädagogik zur Philosophie nicht erschöpft. Logik, Aesthetik und Religionsphilosophie und vor allem Geschichte der Philosophie bilden die prinzipiellen Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik. Es hat deshalb eine gewisse innere Berechtigung, wenn an unseren Universitäten die Pädagogik — als allgemeine Pädagogik — als Teil zur Philosophie gerechnet wird. Daß die Pädagogik doch anderseits, nicht nur in unserer Prüfungsordnung, sondern auch sonst vielfach in Praxis und Theorie von

der Philosophie unterschieden wird, hat freilich ebenfalls seine auf andern Gründen beruhende Berechtigung: es kommen bei der speziellen Pädagogik so viel andere nicht-philosophische Gesichtspunkte in Betracht, daß die Pädagogik eben als spezielle Pädagogik wieder anderseits aus dem Rahmen der Philosophie hinausfällt. Insofern wird eben mit Recht, wie es auch in der Prüfungsordnung geschieht, die Pädagogik der Philosophie nicht als Teil unterstellt, sondern als ein anderes Gebiet gegenübergestellt.

Diese Doppelstellung der Pädagogik findet ja einmal dadurch ihren Ausdruck, daß die Pädagogik an unsern Universitäten bald von den Dozenten der Philosophie selbst, bald von eigentlichen Fachmännern vorgetragen wird — mehrfach finden sich beide Möglichkeiten an einer und derselben Universität vertreten. Und zweitens kommt dasselbe Doppelverhältnis der Pädagogik zur Philosophie — ihre Verbindung und ihre Trennung — auch noch in einem anderen Umstande zum Ausdruck, der uns hier ganz besonders berührt: die Prüfung in der Pädagogik wird bald mit der Prüfung in der Philosophie verbunden, indem die Prüfung in beiden Fächern von dem Vertreter der Philosophie vorgenommen wird, bald aber wird die Prüfung in diesen beiden Gebieten getrennt: die Prüfung in Pädagogik wird dann einem Pädagogen übertragen, besonders wenn ein solcher zugleich Direktor der ganzen Prüfungskommission ist.

Dieses letztere Verhältnis findet gegenwärtig in Halle statt, woselbst der verdiente und weitbekannte Pädagoge und Schulmann Fries die Prüfungskommission leitet und gleichzeichtig in Pädagogik prüft. Früher war hierselbst dem Philosophen auch die Prüfung in Pädagogik übertragen. So habe ich selbst jahrelang in Pädagogik geprüft, und habe daher auch pädagogische Themata zu schriftlichen Hausarbeiten zu stellen Veranlassung gehabt.

Diese Pädagogischen Themata habe ich unter den

»300 Philosophischen Themata« mit aufgezählt, nicht aus dem äusserlichen Grunde, weil nun einmal zeitweise die Prüfung in Pädagogik mit der in Philosophie durch Personal-Union verbunden war, sondern mit Rücksicht auf jene innere Verwandtschaft der allgemeinen Pädagogik mit der Philosophie. Die Themata, welche der Philosoph aus dem Gebiete der Pädagogik gibt, werden naturgemäß sich mehr oder weniger auf die prinzipiellen Fragen beziehen, nicht auf dieses oder jenes Detail, dessen Kenntnis ja auch dem Philosophen qua Philosophen fehlt. Diese Beschränkung auf die prinzipiellen d. h. eben mehr philosophischen Grundlagen der Pädagogik macht sich ja auch schon mit Rücksicht auf die Kandidaten selbst notwendig: dieselben haben ja gewöhnlich noch gar keine Gelegenheit, keine Veranlassung und auch noch gar keine Zeit gehabt, sich mit den Detailfragen der praktischen Methodik zu beschäftigen. Diese liegen ihnen noch ganz ferne — ihre ganze Vorbildung ist noch eine rein theoretische, auch in Bezug auf die Pädagogik selbst, in der sie ja nur mit den allgemeinen philosophischen Prinzipien des Unterrichts und der Erziehung bekannt gemacht worden sind, sowie mit deren historischer Entwicklung in der Geschichte der Pädagogik. So berühren sich denn auch die ihnen in der Staatsprüfung gestellten Themata aufs engste mit den rein philosophischen, und dies ist auch dann nicht wesentlich anders, wenn die Prüfung nicht mehr vom Philosophen, sondern von einem Pädagogen abgenommen wird[1]). Wird die Prüfung vom Philosophen

1) Während der Ausarbeitung dieser Schrift ist eine Sammlung von Themata für »Pädagogische Prüfungsarbeiten« unter dem letzteren Titel seitens eines solchen pädagogischen Examinators erschienen (in Iiberg's Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 1905, S. 497—507). Verfasser ist der Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Wilhelm Münch in Berlin. Dieser verdiente Schulmann, der zugleich die Pädagogik an der Universität Berlin vertritt, hat 137 von ihm gestellte (resp. vorgeschlagene) Themata in jenem Aufsatz über-

abgenommen, so wird er, wie ja schon oben bemerkt wurde, naturgemäss auch ein pädagogisches Thema so stellen, daß prinzipielle und allgemeine Gesichtspunkte zur Geltung kommen: er wird z. B. schwerlich das Thema stellen: »Wie wurde der Rechenunterricht in Pestalozzi's Anstalten erteilt?«, sondern höchstens: »In welchem Zusammenhang steht der Rechenunterricht bei Pestalozzi mit dessen allgemeinen Anschauungen über die Natur des Menschen und die Aufgabe seiner Erziehung?«. Der Philosoph wird nicht das Thema stellen: »Wie wurde in Herbart's Übungsschule in Königsberg der Unterricht in den klassischen Sprachen gegeben?«, sondern: »In welchem Zusammenhang stehen Herbart's Anschauungen über den Unterricht in den klassischen Sprachen mit seinen allgemeinen philosophisch-pädagogischen Theorien?« Und er wird den Hauptwert auf die klare und umsichtige Darstellung dieser Prinzipien legen. Diese Prinzipien sind ja auch für den Kandidaten selbst auf seiner jetzigen Bildungsstufe die Hauptsache. Der Philosoph wird es daher eher verzeihen, wenn nach klarer und umsichtiger Entwicklung der Prinzipien deren Anwendung auf das betr. spezielle Gebiet nur ganz kurz und ungenügend behandelt wird, als wenn das Umgekehrte der Fall ist. So sind denn im folgenden auch eine Reihe derartiger pädagogischer Themata mit aufgezählt, bei denen es aber in dem angegebenen Sinne sich um die philosophischen Prinzipien gewisser pädagogischer Lehren und Methoden handelt.

Aber auch wenn, wie gegenwärtig in Halle, die

---

sichtlich zusammengestellt. Bei der Stellung dieser Themata berücksichtigte Münch ebenfalls sehr genau die Individualität der Kandidaten: er betont dieses Prinzip der Individualisierung, das ich im folgenden so energisch vertrete, mit Recht stark. Die Sammlung ist sehr verdienstvoll und sehr lehrreich; doch scheint mir ein Teil der Themata zu sehr in das spezifisch-pädagogische Detail hineinzugehen.

Pädagogik von der Philosophie getrennt ist, kann der Philosoph immer noch in die Lage kommen, Themata zu stellen, welche in die Pädagogik hinüberspielen. Es kommt nicht selten vor, daß Kandidaten dies ausdrücklich wünschen, sei es, daß bei ihnen überhaupt die pädagogische Ader stark ist, sei es, daß sie vielleicht schon Gelegenheit gehabt haben, pädagogisch praktisch tätig zu sein, so daß Interesse und Verständnis für pädagogische Probleme vorhanden ist. So hatte ich vor kurzem einem Kandidaten, welcher schon 10 Jahre selbständig eine höhere Privatschule geleitet hatte, ein Thema zu stellen, das auf seinen Wunsch eben darum eine pädagogische Spitze haben, aber doch nicht rein pädagogisch sein sollte. Da sein Interesse im übrigen sich hauptsächlich auf Geschichte und Philosophie der Geschichte erstreckte, und da er zugleich Anglizist war, so gab ich ihm das Thema: »Die geschichtsphilosophischen Anschau»ungen von Th. H. Buckle dargestellt und geprüft in »Bezug auf ihre eventuelle Verwertbarkeit im historischen »Unterricht in den Oberklassen der höheren Schulen«. Oder ein ehemaliger Theologe und künftiger Religionslehrer wünscht ein Thema, das der Hauptsache nach religionsphilosophisch sein soll, das aber doch für seinen künftigen Beruf auch von praktischem Wert sein könnte; so kann man einem solchen z. B. ein Thema geben, wie etwa folgendes: »Rousseaus Anschauungen über Religion »und seine daraus fliessenden Vorschriften über die re»ligiöse Erziehung« — oder auch z. B. das Thema: »Welche »Konsequenzen hat Niemeyer aus Kants religionsphilo»sophischen Anschauungen für den Religionsunterricht »gezogen?« — Diese Beispiele zeigen zur Genüge, daß der Philosoph seine Fühler sehr wohl in die Pädagogik hinein erstrecken kann und eventuell muß. Ja, manche Kandidaten haben schon von selbst so viel pädagogisches Interesse, daß sie, auch wo das Thema selbst nicht so pädagogisch zugespitzt ist, wie in den beiden oben ge-

nannten Fällen, doch *sua sponte* darauf kommen, etwa am Schluß ihrer Arbeit pädagogische Konsequenzen aus derselben zu ziehen oder wenigstens anzudeuten. In der Philosophie als solcher liegen ja auch so vielfach pädagogische Gesichts- und Anknüpfungspunkte, daß eine strenge Trennung nicht durchführbar ist: es genügt, an Platon, Aristoteles und die Stoa, an Kant, Herbart und Schleiermacher zu erinnern. Die ganze praktische Philosophie hat ja einen paränetischen Charakter, der von selbst und ohne Zwang und Sprung in die Pädagogik hinüberleitet. Und so sind denn auch im folgenden pädagogische Themata unbedenklich zur Philosophie mitgezählt worden.

### 3) Der Wert der philosophischen Allgemeinbildung für den Lehrer an höheren Schulen.

Die pädagogischen Themata aber bilden doch immerhin nur einen kleinen Prozentsatz der schriftlichen Hausarbeiten, sowohl unter dem jetzigen, als unter dem früheren Régime. Im allgemeinen wollen die Kandidaten selbst lieber philosophische Themata haben, im richtigen Gefühl oder auch in der richtigen Einsicht, daß eine gründliche rein philosophische Bildung für die ganze Entwicklung ihres Geisteslebens von zentraler Bedeutung sei. Es ist ganz richtig, daß der Staat von den künftigen Lehrern an höheren Schulen eine solche philosophische Bildung verlangt. Daß der Staat bei den Medizinern eine solche nicht fordert, ist natürlich; ob er nicht von Juristen wenigstens gründlichere Bekanntschaft mit der Psychologie und Logik verlangen sollte, sei dahingestellt; von den Theologen wird mit Recht philosophische Allgemeinbildung verlangt, vielleicht würde auch ein Plus hierin zweckmäßig sein. So viel von den drei »oberen« Fakultäten; die zukünftigen Lehrer an höheren Schulen gehören der philosophischen Fakultät zu. Nicht um dieses Namens willen, sondern um der Sache willen wird nun von diesen

philosophische Allgemeinbildung verlangt, gewiß sehr zu ihrem Nutzen. Die Angehörigen jener 3 anderen Fakultäten haben es nachher im Leben mit der Praxis zu tun: die Angehörigen der philosophischen Fakultät lehren in ihrer Praxis immer wieder die Wissenschaften selbst; aus diesem Grunde wird ja wohl auch die Kommission, vor der sie ihre Prüfung ablegen, κατ' ἐξοχήν die »Wissenschaftliche Prüfungskommission« genannt. Die Wissenschaften, welche hier geprüft werden, und in denen die Geprüften selbst nachher, wenn auch in einfacherer Weise lehrend auftreten, sind als Geistes- und als Naturwissenschaften die reinen Wissenschaften, die zunächst um ihrer selbst willen getrieben werden. Den Natur- und Geisteswissenschaften steht aber als ihr gemeinschaftliches Prinzip die allgemeine Prinzipienwissenschaft, die Philosophie, gegenüber. An allen Stellen drängen die Begriffe und Axiome der Einzelwissenschaften von selbst zur allgemeinen Prinzipienwissenschaft hin: die Begriffe des Raumes, der Zeit, der Materie, der Bewegung, der Kausalität, des Lebens, des Zweckes, des Handelns, der Sitte und der Gesittung, der geschichtlichen Entwicklung, des Wertes, der Vernunft, der Sprache u. s. w. — alle diese Begriffe, auf welchen jene Einzelwissenschaften teils basieren oder auf welche sie hinführen, erfordern eine prinzipielle und allgemeine Erörterung und diese eben nennt sich Philosophie. Man kann eigentlich gar nicht die oft gehörte Frage aufwerfen: »Wie kommen wir als Spezialforscher dazu, uns noch mit Philosophie zu beschäftigen?«, sondern man muß vielmehr umgekehrt sagen: »Wie sollte »es denn möglich sein, eine Spezialwissenschaft gründ»lich zu betreiben, ohne von ihr aus, ja ohne in ihr »selbst schon zur Philosophie zu kommen?[1])«.

1) Alle diese Gründe sprechen natürlich auch *mutatis mutandis* für die Beibehaltung der Philosophie als Prüfungsgegenstand im Doktorexamen. Ich stimme von ganzem Herzen den trefflichen

In der Prüfungsordnung wird die Philosophie als ein Fach neben die anderen Prüfungsfächer gestellt. Und ein solches offizielles und formelles Aktenstück hat ja auch zunächst keine Veranlassung, die in ihm aufgestellten Forderungen erst langatmig und umständlich zu begründen, und z. B. zu sagen, warum denn überhaupt die Kandidaten in Philosophie geprüft werden sollen. Gleichwohl hätte doch vielleicht in irgend einer Wendung auf diesen Zusammenhang der Spezialwissenschaften mit der allgemeinen Prinzipienwissenschaft hingewiesen werden können, auch aus einem Grunde, der noch nachher bei der Erörterung über die individuelle Wahl des Themas der schriftlichen Hausarbeit zur Sprache kommt: daß nämlich dieses möglichst mit dem hauptsächlichsten Spezialgebiet der Kandidaten in Zusammenhang stehen sollte.

Es wird vielleicht hierin auch manchmal von den Vertretern der Philosophie selbst gefehlt: manche stellen die Philosophie gar zu sehr als ein Fach neben die anderen Fächer, anstatt zu betonen, daß die Philosophie als allgemeine Prinzipienwissenschaft Etwas ist, in das alle Spezialfächer notwendig einmünden, wenn sie gründlich betrieben werden. Alle Wege führen nach Rom, sagt ein bekanntes Sprichwort, und lügt damit, wie so viele Sprichwörter; wohl aber führen alle Wege zur Philosophie, wenn man nicht auf ihnen stehen bleibt, sondern rastlos und mutig weitergeht.

Die prinzipielle Besinnung über die Grundbegriffe und Grundprobleme der einzelnen Spezialwissenschaften wird von selbst zur Philosophie, und wenn sie auch häufig zu unlösbaren Schwierigkeiten und unaufhellbaren Dunkelheiten führt, so gewährt doch solche Beschäftigung mit den allgemeinen Prinzipienfragen anderseits eine ungemeine Bereicherung an Gesichtspunkten, eine

---

Ausführungen bei, welche P. Natorp vor kurzem in der Frankfurter Zeitung 1905, No. 24, 25 und 55 entwickelt hat.

wesentliche Erweiterung des Gesichtskreises, die Fähigkeit des Umschauens und Zusammenschauens (συνοραν nach Platon) und nicht zuletzt auch eine geistige Erquickung nach den oft so ermüdenden, trockenen und eintrocknenden Spezialforschungen. In diesem Sinne ist die vorgeschriebene Beschäftigung der Kandidaten mit Philosophie geradezu ein amtlich angeordnetes Schutzmittel, um die Geister derselben vor der Erdrückung durch ihre Spezialfächer zu bewahren.

Dem Gesetzgeber mögen diese oder ähnliche Erwägungen vorgeschwebt haben. Doch wird meistens beim Studium der Philosophie in erster Linie an ihre Geschichte gedacht. Und in der Tat hat das Studium der Geschichte der Philosophie, schon für sich allein, schon ohne die eben berührte Aufgabe der systematischen Philosophie, seinen eigenen großen Wert. Was kann mehr den Geist befreien und erweitern, als die Kenntnis der allmählichen Entwicklung des menschlichen Denkens über die Welt? Wenn Philosophie die »Orientierung über die Welt« genannt worden ist, so ist Geschichte der Philosophie Orientierung über die möglichen Weltanschauungen in ihrer notwendigen geschichtlichen Entfaltung. Man muß wissen, was die bedeutendsten Menschen über die Welt gedacht haben: man muß das wissen, weil es erstens schon an sich das Interessanteste ist; aber man muß es auch zweitens wissen, um das eigene Nachdenken über das Wesen der Welt und den Wert des menschlichen Lebens überhaupt erst fruchtbar gestalten zu können.

Die Kenntnis der Entwicklung der Weltanschauungen und ihrer verschiedenen Typen bewahrt davor, sich einseitig und sklavisch einer einzelnen gerade herrschenden Richtung hinzugeben; sie befreit vom Aberglauben an Formeln und Dogmen, und befähigt den so geschulten Geist, ebensosehr sich einerseits von dem Zwang einer Schule fern zu halten, als auch anderseits, sich in fremde Meinungen und Richtungen mit Toleranz hineinzudenken.

Aber die Geschichte der Philosophie steht ja nun auch mit der allgemeinen Kulturgeschichte und mit der Geschichte aller Einzelwissenschaften in innigstem Zusammenhange. Sowohl die Arbeit an der eigenen geistigen Bildung, als die Arbeit an dem »Schülermaterial« — an der jungen Generation bringt den Lehrer an höheren Schulen überall, an allen Ecken und Enden, in die Lage, sein Fachwissen in jenen allgemeinen historischen Zusammenhang einzugliedern. Was auch der von Nietzsche betonte »Nachteil der Historie« sein mag: ihr Nutzen ist doch unermeßlich viel größer: jedes einzelne Wissensgebiet, jedes einzelne Lehrstück steht mehr oder weniger, mittelbar oder unmittelbar im engsten Zusammenhang mit dem geschichtlichen Werden der Wissenschaft, der Philosophie, der Menschheit: wer nur in der Gegenwart lebt, lebt nur halb, ihm fehlt die Tiefendimension: die Vergangenheit, die Geschichte. Und alle Geschichte hat nur Sinn und Wert als Teil der allgemeinen Geschichte der menschlichen Kultur, und alle kulturgeschichtliche Entwicklung hängt aufs engste zusammen mit den Meinungen der Menschen über Welt und Leben. Die antike Kultur ist unverständlich ohne Kenntnis des Sokrates, Platons, Aristoteles, der Stoa, der Epikureer, der Skeptiker. Die mittelalterliche Kultur ist unverständlich ohne die Kenntnis der Neuplatoniker und der Scholastik. Die neuere Kultur ist ganz unverständlich ohne die Kenntnis von Cartesius, Locke, Spinoza, Leibniz und der von ihnen ausgehenden »Aufklärung«. Und das neunzehnte Jahrhundert ist unverständlich ohne Kenntnis von Kant, Fichte, Hegel, Schopenhauer.

Und auch die Geschichte der Einzelwissenschaften ist überall durchzogen von philosophischen Einflüssen, Problemen, Irrtümern und Ideen. Man nehme die Geschichte der Mathematik oder der Mechanik, die Geschichte der Physik oder der Chemie, die Geschichte der Botanik oder der Zoologie — man nehme die Geschichte der

Grammatik oder der Sprachwissenschaft, kurzweg die Geschichte der verschiedenen philologischen Disziplinen, man nehme die Geschichte der Geschichtswissenschaft und der Geschichtschreibung selbst — überall stößt man in der Entwicklung dieser Fächer auf philosophische Beeinflussung einerseits, auf philosophische Nachwirkungen anderseits. Man nehme z. B. die Geschichte der Geographie: sie beginnt mit den Namen des Thales und Anaximander, und sie mündet mit Herder und Kant in die Gegenwart. Man nehme die Geschichte der Grammatik: sie verzeichnet die Wechselwirkungen zwischen griechischer Philosophie und griechischer Sprachwissenschaft bei Aristoteles und bei den Stoikern ebenso gut, als die Beziehungen zur Hegelschen oder zur Wundtschen Philosophie. Ich habe mich bei diesen Beispielen natürlich auf die Schulwissenschaften beschränkt — bei den anderen Wissenschaften liegt ja die Sache ebenso. Sofern also der wissenschaftlich gebildete Lehrer die Geschichte seiner eigenen Wissenschaft begreifen will, kann er dies nicht erreichen ohne philosophische Bildung, ebensowenig wie er seine Wissenschaft in ihrem systematischen Zusammenhang treiben kann, ohne überall auf philosophische Grund- und Grenzbegriffe und damit auf philosophische Probleme zu stoßen.

Aber noch aus näherliegenden Gründen bedarf gerade der zukünftige Lehrer an höheren Schulen einer gründlichen philosophischen Vorbildung. Einmal aus dem Grunde, den Schiller in die Worte kleidet:

Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt.

Die ganze Tätigkeit des Lehrens, des Unterrichtens, des Erziehens, des Bildens — wie soll sie geschehen ohne pädagogische Selbstbesinnung? Darüber ist ja jetzt kein Zweifel mehr: noch vor 20 Jahren freilich herrschte in manchen Kreisen der Oberlehrer eine seltsame Verachtung der Pädagogik. Aber gerade von Halle aus, von

den Direktoren der Franckeschen Anstalten, Frick und Fries ist jene pädagogische Selbstbesinnung mächtig gepflegt worden. Pädagogik aber beruht, wie ja allgemein zugestanden ist, in letzter Linie auf den philosophischen Disziplinen der Psychologie und Ethik, aber auch der Logik und Aesthetik, der Religions- und der Geschichtsphilosophie. Die pädagogische Selbstbesinnung des Lehrers führt, auch wo sie zunächst sich mit reinen Detailfragen beschäftigt, z. B. bei der Wahl dieses oder jenes Lehrbuches, ja selbst bei der Frage nach der Formulierung einer grammatischen Regel, doch in letzter Linie immer wieder auf philosophische Strömungen und Probleme, und zwar sowohl in sachlicher Hinsicht, in Bezug auf die Wahl des Unterrichtsstoffes, als in formeller Hinsicht, in Bezug auf die psychologische Begründung der Methode. Und kommt es zu Kontroversen, so führen alle Streitigkeiten in letzter Linie auf prinzipielle Gegensätze in den philosophischen Grundfragen. Und endlich ist dem Lehrer an höheren Schulen noch aus folgendem Grunde Philosophie notwendig: sein Schülermaterial hat, wenigstens in den oberen Klassen, schon selbst überall philosophische Bedürfnisse. Freilich — dieses allgemeine menschliche Bedürfnis nach philosophischer Vertiefung kann auch erstickt werden unter der verschüttenden Fülle der Details. Aber die Jugend kann doch zum Glück darin viel vertragen, ohne sich die höchste Zierde des gebildeten Menschen rauben zu lassen: das Interesse an den allgemeinen letzten und höchsten Fragen sowohl innerhalb eines Spezialgebietes, als auch und vor allem in Bezug auf das allgemeinste Gebiet, auf die Welt überhaupt. Innerhalb der einzelnen Spezialgebiete — in den Einzelwissenschaften selbst — stoßen doch die einigermaßen begabteren Schüler von selbst auf die allgemeinen Prinzipien und Probleme des betreffenden Faches, und sie merken es dem Lehrer bald sehr an, ob er selbst in den Details stecken bleibt oder ob er einen allgemeinen

Blick besitzt. Sie merken es gar bald, ob der Lehrer an Daten und Formeln, an Regeln und Zahlen stehen bleibt oder ob er in und hinter denselben den Geist des Faches erfaßt oder nicht. Und demjenigen Lehrer sind sie doch am dankbarsten, der ihnen nicht bloß das tote Material in geisttötender Weise einpaukt, sondern der es versteht, die toten Formen und Formeln zu beleben, hinter dem Buchstaben den Geist zu entdecken, das Einzelne auf das Allgemeine zu beziehen, ohne darum das Einzelne als solches zu vernachlässigen, ohne das ja das Allgemeine in der Luft schweben würde.

Und dann erwacht ja gar vollends auf den obersten Stufen schon der metaphysische Trieb, der sich nicht mehr mit den allgemeinen Prinzipien jeder Einzelwissenschaft für sich begnügt, sondern der auf das Allgemeinste überhaupt geht, das über den allgemeinen Prinzipien aller Einzelwissenschaften steht. Dann verlangt der Schüler noch Aufklärung über die höchsten Fragen, und wenn ihm auch niemand hierin eine allgemeingültige Antwort zu geben vermag, so will der Schüler doch wenigstens Richtlinien und Gesichtspunkte, Wegweiser und Warnungen. Allerdings hat er dazu seinen Religionslehrer, allein diesem traut er — ob mit Recht oder mit Unrecht, sei dahingestellt — nicht immer die nötige Unbefangenheit zu; ja, häufig treibt ihn gerade der Gegensatz zwischen einem dogmatisch gefärbten Religionsunterricht einerseits und den Resultaten der Natur- und Geisteswissenschaften anderseits dazu, bei einem Dritten sich Rats zu erholen. Oft genügt ein kurzer Hinweis auf diesen oder jenen Ausweg, um den Schüler aus seinen Schwierigkeiten zu befreien. Er findet häufig in irgend einer scheinbar nebensächlich hingeworfenen Idee einen Halt, eine Anregung — aber nur Lehrer von philosophischer Allgemeinbildung sind imstande, hier auf das junge Gemüt bildend und festigend, beruhigend und anderseits anregend und ermunternd zu wirken. Die Schüler

merken es sehr bald heraus, ob der Lehrer auch hierin ihnen vorangeht oder ob er sie im Stiche läßt. Ein Lehrer ohne philosophische Allgemeinbildung taugt nicht für höhere Schulen.

Ein überaus wichtiger Grund, um deswillen der Lehrer an höheren Schulen philosophisch geschult sein muß, sei hier nur gestreift, da er aus dem Rahmen der übrigen Erörterungen hinausfällt. Es ist dies der allgemeine kulturpolitische Gesichtspunkt, daß der vordrängenden Konfessionalisierung auch der höheren Schulen gegenüber ein philosophisch freier Lehrerstand notwendig ist. Das geistige Leben der Nation verödet und stirbt endlich ab, wenn die geistigen Führer der Nation — und dazu gehören die Lehrer an den höheren Schulen in erster Linie — nicht selbst auf einem freien hohen Standpunkt stehen. Menschen, die nicht durch die Philosophie auf einen solchen hohen und freien Standpunkt erhoben worden sind, haben — sie mögen im übrigen noch so ausgezeichnete Spezialgelehrte sein — nur zwei Wege vor sich: entweder sie verfallen dem krassen Materialismus in theoretischer und praktischer Hinsicht, oder sie werfen sich einem einseitigen Konfessionalismus in die Arme, der doch auch nur ein Materialismus anderer Art ist. Wenn die Schule, insbesondere die höhere Schule ein *Politicum* ist, wie ein berühmtes Wort lautet, so muß schon der Selbsterhaltungstrieb den Staat dazu führen, den höheren Lehrerstand durch eine möglichst gediegene Bildung vor jenen beiden Extremen zu bewahren. Aber die gediegenste Fachbildung schützt nicht vor jenen Gefahren, sondern nur eine gründliche philosophische Bildung. Es ist doch wahrhaftig die wichtigste Sache, die es gibt, daß diejenigen Männer, denen der Unterricht und die Erziehung der leitenden Elemente der Nation anvertraut wird, — also die Lehrer an höheren Schulen — die dazu nötige geistige Höhe besitzen; dazu gehört aber, daß sie nicht in ihrem Spezialfach aufgehen

und gewissermaßen ersticken, sondern die freie und hohe Luft der Philosophie einzuatmen gelernt haben.

### 4) Feststellung der philosophischen Allgemeinbildung, speziell durch eine schriftliche Arbeit.

Der Besuch von Vorlesungen und Übungen dient natürlich in erster Linie dazu, sich diese philosophische Allgemeinbildung zu erwerben, aber es ist doch eine weise Einrichtung unseres Prüfungsreglements, daß ein spezieller Nachweis hierüber nicht verlangt wird. Wohl hat jeder Kandidat seine Exmatrikeln — es sind ja meistens mehrere — vorzulegen, aus denen hervorgeht, welche Vorlesungen und Übungen er »besucht« hat. Aber einmal werden diese Belege wohl in den seltensten Fällen von den einzelnen Examinatoren daraufhin durchgestöbert, wenigstens die Philosophen unter ihnen werden es schwerlich tun. Und sodann hätte auch der philosophische Examinator kein Recht, einen Kandidaten vom Examen zurückzuweisen, weil er diese oder jene besondere Vorlesung nicht gehört hätte — hierin besteht ja unsere so kostbare »akademische Freiheit« in erster Linie.

Auch beweisen jene Papiere bekanntlich nur das Belegen der betreffenden Vorlesungen, nicht den Besuch, so daß schon aus diesem Grunde die Prüfungsordnung mit Recht auf einen speziellen Nachweis keinen Wert legt. Es gilt ja in verschiedenen anderen Gebieten und Ländern das System, daß der Besuch von Vorlesungen und Übungen als solcher obligatorisch gemacht wird als Vorbedingung zur Ablegung eines Examens, ja daß der Besuch, ja teilweise das Belegen allein als genügende Vorbildung gilt. Mit Recht sagt unsere Prüfungsordnung wenig hierüber. Der Philosoph ist genötigt, durch die Prüfung allein die Reife des Kandidaten festzustellen, die sich dieser ja auf andere Weise als durch Vorlesungen, z. B. durch Privatstudium erworben haben kann. Zu jener Feststellung

dienen nun die mündliche und die schriftliche Prüfung — nur von letzterer ist hier zunächst die Rede.

Um das Können eines Kandidaten festzustellen, dazu genügt ja eine mündliche Prüfung absolut nicht. Mündliche Prüfungen haben ja doch — neben ihren unleugbaren Vorzügen — offenkundige Mängel, von denen übrigens nachher noch besonders die Rede sein wird. Darum werden ja denn auch überall, wo in der Welt geprüft wurde, schriftliche Arbeiten angeordnet[1]). Diese können nun entweder Klausurarbeiten oder Hausarbeiten sein. Klausurarbeiten — innerhalb einiger Stunden unter Aufsicht anzufertigende Arbeiten — kommen für die Prüfung in der Philosophie nicht in Betracht: sie könnten höchstens zur Lösung bestimmter logischer Aufgaben mit Beispielen verwendet werden. So ist die Hausaufgabe die natürliche Form, in welcher der Kandidat sein Können in der Philosophie, wie auch in seiner wichtigsten Fachwissenschaft nachweisen kann. Eine solche Hausarbeit gewährt dem Kandidaten die Möglichkeit zu zeigen, was er wirklich gelernt hat, dem Examinator zu sehen, was der Kandidat wirklich leisten kann. Während die münd-

1) Zu meiner großen Verwunderung höre ich nach dem Abschluß dieser Schrift, daß die Breslauer philosophische Fakultät die Abschaffung der schriftlichen Prüfung in den allgemeinbildenden Fächern, also besonders in der Philosophie, beim Königl. Preußischen Kultusministerium jüngst beantragt habe. Diese schriftliche Prüfungsarbeit dem Preußischen Oberlehrerexamen nehmen — hieße, ihm seinen Hauptvorzug vor anderen Prüfungsordnungen z. B. der Bayrischen rauben. Die vorliegende Schrift, zufällig zu derselben Zeit entstanden, ist also zugleich eine Verwahrung gegen jenes Breslauer Gutachten. Die schlechten Erfahrungen, welche man in Breslau mit der schriftlichen Arbeit gemacht haben muß, sind doch wohl nur die Folge einer Handhabung der Prüfungsordnung, welche den hier entwickelten Grundsätzen diametral gegenübersteht. Die Durchführung des Breslauer Gutachtens würde für die Ausbildung des Preußischen Oberlehrerstandes, welcher geistig auf einem erfreulich hohen Standpunkte sich befindet, verhängnisvoll sein, und das Niveau desselben tief herunterdrücken.

liche Prüfung in Gegenwart der Prüfungskommission, ruhiges Überlegen und unbefangenes Nachdenken kaum aufkommen läßt, hat der Kandidat bei der Hausarbeit die Möglichkeit, unter normalen Verhältnissen sich mit einem Thema eindringlich, ruhig und gründlich zu beschäftigen, ohne Störung durch lästige Aufsicht wie bei den Klausurarbeiten.

Schon die äußeren zeitlichen Bedingungen sind der Ausarbeitung einer gründlichen wissenschaftlichen Abhandlung günstig. Das Prüfungsreglement bestimmt in § 28, Abs. 4: „Für die Fertigstellung der beiden Hausarbeiten wird eine Frist von insgesamt 16 Wochen gewährt". Der Kandidat hat also für jede Arbeit äußerlich genommen, je zwei Monate Zeit. Aber da der Kandidat die beiden Arbeiten für gewöhnlich nicht streng hintereinander, sondern gleichzeitig ausarbeiten wird, so hat er — was für die Ausreifung der Arbeit nicht unwesentlich ist —, 4 Monate Zeit (falls er nicht schon eher, was manchmal vorkommt, eine fachwissenschaftliche Arbeit als Dissertation vorweggenommen hat. Dann bleiben ihm allerdings für die philosophische Arbeit nur zwei Monate Zeit). In dieser Frist läßt sich ein wissenschaftliches Thema, wie es den Kandidaten gegeben wird, in wissenschaftlicher Weise gründlich behandeln. Freilich ist in Betracht zu ziehen, daß diese scheinbar lange Frist durch Umstände, welche in der Natur des wissenschaftlichen Arbeitens selbst liegen, sehr verkürzt werden kann: zunächst einmal durch einen rein äußeren Umstand, an welchen man häufig nicht denkt: oft sind die nötigen Werke, deren der Kandidat zu seiner Arbeit bedarf, nicht leicht zu beschaffen; sie sind auf der Bibliothek oft für Monate voraus mit Beschlag belegt, derart, daß die Fertigstellung mancher Prüfungsarbeit dadurch direkt in Frage gestellt ist. Wenn der Kandidat die betr. Quellenschriften oder wichtige Bearbeitungen, Monographien u. s. w. nicht bekommen kann, kann er natürlich seine Arbeit gar nicht

oder wenigstens nur sehr unvollkommen ausführen. Ein wenig gründlicher Kandidat kann dann sehr wohl seine Arbeit rechtzeitig fertigstellen, während gerade der Gründlichere schon aus jenem rein äußerlichen Grunde nicht zum Abschluß kommt. Aber auch innerliche Gründe können gerade wieder den Gründlicheren länger aufhalten als den Ungründlichen: wo dieser keine Probleme sieht, findet jener Schwierigkeiten, und im Bestreben, sie zu lösen, kann gerade der Bessere die Frist versäumen. So wenig ist auf äußerliche Fristeinhaltung zu geben. Pedantische Schulmeisterseelen im schlimmsten Sinne des Wortes werden natürlich stets und unter allen Umständen von vornherein denjenigen Kandidaten vorziehen, der die Frist unbedingt einhalten kann: und doch kann gerade hier der Pünktliche der Schlechtere sein. Die Innehaltung der äußeren Ordnung ist hier wie so oft im Leben, nicht die Garantie des inneren Wertes; und man darf sich auch hier nicht verführen lassen, denjenigen, der die äußere Form nicht streng einhält, darum allein schon für den Minderwertigen zu halten.

Die Prüfungsordnung ist in diesem Punkte sehr vernünftig; sie bestimmt, daß »der Leiter des Prüfungsaus»schusses ermächtigt ist, auf ein begründetes Gesuch hin »eine Fristerstreckung bis zur Dauer von 16 Wochen zu »gewähren«; ja unter besonderen Umständen kann die Frist mit Genehmigung des Ministers noch weiter verlängert werden.

Diese Weitherzigkeit ist überaus zu billigen. Es können so viele Hindernisse die rechtzeitige Fertigstellung unmöglich machen: Häusliches Unglück, Abgespanntheit, Krankheit, Privatunterricht u. s. w. Es kann aber auch sehr wohl vorkommen, daß ein Kandidat sein Thema so energisch und fest anpackt, daß die Arbeit ihm unter den Händen wächst und immer weiter wächst. Er macht dann eventuell daraus später eine eigene wissenschaftliche Arbeit, eventuell eine Inauguraldissertation, und da

kann es ja wohl vorkommen, daß es im Interesse der Arbeit und des Arbeitenden selbst ist, wenn er die einmal angefangene Arbeit in einem Zuge zu Ende führt, anstatt sie voreilig abzubrechen. Es ist sehr zweckmäßig, daß solchen und ähnlichen Eventualitäten gegenüber Spielraum geschaffen ist durch jene weiten Bestimmungen. Ein erfahrener und wohlwollender Leiter einer Prüfungskommission wird daher solchen und ähnlichen Eventualitäten Rechnung tragen. Er wird natürlich aber auch dafür zu sorgen wissen, daß die Weitherzigkeit der Prüfungsordnung nicht anderseits von schlechten Elementen mißbraucht werde. Mit Recht ist in Preußen dem Leiter diskretionäre Gewalt in Bezug auf die Verschiebbarkeit des Ablieferungstermins gegeben, gegenüber mancher andern Prüfungsordnung, welche den Leiter selbst an starre Formen und absolut feste Fristen bindet, und ihn dadurch gegen seine bessere Einsicht unbillig und ungerecht macht.

Innerhalb der gegebenen, und, wie wir sehen, ziemlich dehnbaren Frist kann der Kandidat sich nun mit aller Energie auf ein wissenschaftliches Thema werfen, und dasselbe den Anforderungen gemäß bearbeiten: der Kandidat soll ja, wie die Prüfungsordnung verlangt, in derselben »nicht nur ausreichendes Wissen bekunden, sondern auch ein verständnisvolles Urteil«. Gerade bei philosophischen Themen ist das letztere doch mindestens ebensoviel wert wie das erstere, für einen »verständnisvoll Urteilenden« sogar mehr wert. Mit Recht verlangt dann ferner die Prüfungsordnung »eine sprachrichtige, »logisch geordnete, klare und hinlänglich gewandte Dar»stellung«. Ich betone in diesem Zusammenhange besonders die durchaus notwendige Forderung der logischen Ordnung und Anordnung der Arbeit. Diese logische Anordnung der Arbeit ganz besonders zu garantieren, verlange ich jetzt von den Kandidaten durchgängig etwas, was sonst nur ein Teil freiwillig geleistet hat: eine

spezialisierte Inhaltsdisposition. Ganz abgesehen von der Erleichterung, welche sie dem Examinator bei der Prüfung der Arbeit gewährt, bietet die Notwendigkeit einer solchen, an Anfang oder Ende gestellten, also extra herausgestellten Disposition die Garantie einer viel sorgfältigeren Gliederung, als wenn eine Disposition nur in der Arbeit selbst faktisch durchgeführt ist; durch die formelle und gesonderte Herauspräparierung des ganzen Gerippes der Arbeit ist der Kandidat genötigt, die Gedankenmaße viel schärfer zu überdenken und durchzudenken. Ich wünschte, daß bei der späteren Revision der Prüfungsordnung die Einlieferung einer solchen spezialisierten Inhaltsdisposition für jede Arbeit obligatorisch gemacht würde.

Die Bearbeitung eines einigermaßen bedeutsamen philosophischen Themas in der geforderten Weise ist nicht leicht und erfordert Konzentration der gesamten geistigen und sittlichen Energie, welche dem Betreffenden überhaupt zu Gebote steht. Aber die Bearbeitung eines solchen Themas darf nicht bloß unter dem Gesichtspunkt des Kraftaufwandes, des Energieverbrauchs betrachtet werden. Wer eine solche Arbeit macht, verbraucht nicht bloß Energie, sondern vermehrt auch seine geistige Energie. Wundt spricht von einem Gesetz des Wachstums der geistigen Energie: auch in diesem Zusammenhang dürfen wir von einem Energiezuwachs sprechen. Wer genötigt ist, ein wissenschaftliches Thema gründlich zu durchdenken, das Durchdachte in logischer Ordnung zu entwickeln, das Entwickelte »klar, gewandt und sprachrichtig« darzustellen, der hat nicht nur geistige Kraft gebraucht, sondern er hat auch an geistiger Kraft gewonnen. Die Prüfungsarbeit dient also nicht bloß dazu, den bisherigen Stand des Wissens und Könnens zu konstatieren, sondern sie selbst ist ein Teil der wissenschaftlichen Ausbildung des Kandidaten, ein Teil der Geschichte des Auf- und Ausbaues

seines Geistes; sie macht Epoche in dieser seiner Entwicklungsgeschichte und dient als konstitutioneller und konstruktiver Bestandteil in dem Gebäude seines Wissens, ja sie bestimmt direkt oder indirekt die Richtung seiner späteren wissenschaftlichen Arbeit und Methode. Vielleicht wird dieser Gesichtspunkt nicht immer deutlich und scharf erkannt und anerkannt: wer aber die Prüfungsarbeit *sub hac specie* betrachtet, der wird es auch zu würdigen wissen, wenn ich die Wahl des Themas zur schriftlichen Arbeit für eine besonders wichtige Sache halte, vielleicht für das Wichtigste an der ganzen Prüfungsprozedur.

### 5) Die individuelle Wahl des Themas zur schriftlichen Arbeit (nebst einleitenden Bemerkungen über die Individualisierung der Prüfungen überhaupt).

Es ist eine überaus weise Bestimmung unserer Prüfungsordnung, daß »Wünsche der Kandidaten bezüglich »der Auswahl der Aufgaben tunlichst zu berücksichtigen »sind«. (§ 28, 1). Wie weise diese Bestimmung ist, daß jeder Kandidat seine eigene Arbeit bekommt, und daß bei der Wahl derselben seine Wünsche ein gewichtiges Wort mitsprechen, das kann man erst verstehen, wenn man einmal das entgegengesetzte Verfahren in einem Extrem sich vor Augen hält.

In Württemberg bestand bis vor kurzem[1]) folgendes Verfahren beim sog. Professoratsexamen, d. h. bei der Prüfung für Lehrer an den oberen Klassen der höheren Schulen. Die Prüfungsbehörde veröffentlichte im »Staatsanzeiger« ein Thema und zwar ein und dasselbe Thema für alle Bewerber eines und desselben Jahrganges; z. B.

1) Seit dem 21. März resp. 12. Sept. 1898 besitzt Württemberg eine neue Prüfungsordnung, welche die Wahl des Themas dem Kandidaten ebenfalls freiläßt.

für klassische Philologen eine Untersuchung über »die Bedeutung der Ῥωμαϊκὴ ἀρχαιολογία des Dionysius von Halicarnass für die alte Verfassungsgeschichte Roms«, oder über »das Verhältnis des Euripides zu den gleichzeitigen Philosophen, speziell zu Anaxagoras«. Dieses Thema mußten nun alle Kandidaten bis zu einem festen, unverrückbaren Termin, also alle an einem und demselben Tage abliefern.

Dieses Verfahren ist nun aus verschiedenen Gründen wenig rationell, zunächst aus dem rein äußerlichen Grunde, daß die Ausarbeitung eines solchen Themas vielen dadurch sehr erschwert, ja eventuell fast unmöglich gemacht wurde, daß sie die zur Arbeit nötigen Bücher auf den wenigen Bibliotheken gar nicht rechtzeitig mehr bekommen konnten, weil ja ebendieselben Werke von den übrigen Kandidaten schon mit Beschlag belegt waren. Dies führte zu einem oft sehr peinlichen Wettrennen um die nötige Literatur, wobei die Mitbewerber einander manchmal nicht gerade mit den edelsten Mitteln übervorteilten. Schlaue lauerten in Stuttgart selbst auf das Erscheinen der amtlichen Mitteilung im Staatsanzeiger, und liefen noch an demselben Tage auf die Bibliothek, eventuell um die unangenehme Erfahrung zu machen, daß noch Schlauere sich auf irgend eine Weise noch vor Erscheinen der offiziellen Mitteilung in den Besitz der Kenntnis des Themas gesetzt — und infolgedessen die betreffenden Bücher auf der Bibliothek schon tags zuvor abgeholt hatten.

Andere, mehr in der Sache selbst liegende Irrationalitäten liegen auf der Hand. Es ist scheinbar gerecht, daß alle Kandidaten ein und dasselbe Thema bekommen, damit die Examinatoren auf diese Weise durch Vergleichung aller eingereichten Arbeiten über ein und dasselbe Thema einen untrüglichen Maßstab über das Können des einzelnen erhalten und auf diese Weise alle Bewerber nach dem Ausfall der Arbeit hübsch in einer

Reihe von 1—10 aufstellen können. Allein gerade dieses scheinbar gerechteste Verfahren schließt die größten Ungerechtigkeiten ein. Denn der eine Teil der Kandidaten kann sich ja nun zufällig gerade schon mit diesem Thema beschäftigt haben, sei es mit dem speziellen Thema selbst oder wenigstens mit dem allgemeinen Gebiet, aus dem es genommen ist. Hat sich also einer schon näher mit römischer Verfassungsgeschichte beschäftigt, so wird er jenes erste Thema über Dionys von Halicarnass viel eher bearbeiten können, als ein anderer, der sich zufällig mit anderen Gebieten genauer bekannt gemacht hat. Dieser andere hat vielleicht auf dem Gebiet der griechischen Lyrik oder des römischen Epos genauere Studien gemacht. Wäre das Thema aus diesem Gebiete gegeben worden, so wäre wiederum er im Vorteil gewesen.

Endlich verbietet auch die Ablieferung der Themen zu einem und demselben Termin jede Möglichkeit der Berücksichtigung individueller Verhältnisse. Der A bekam während der vorgeschriebenen Frist einen Influenzaanfall, dem B starb seine Mutter u. s. w. Gleichgültig, der Ablieferungstermin steht ein für allemal fest, die Arbeit muß bis zu dem bestimmten Termin in den Händen der Kommission sein, sonst muß der Kandidat bis zum nächsten Jahre warten. So muß er eine minderwertige Arbeit einreichen, aus der sein Können und Kennen gar nicht hervorgeht, und die doch — und das ist das Bitterste und Ungerechteste — sein ganzes ferneres Leben bestimmt.

Diese ganze Prüfungsprozedur ist nun, wie schon aus dem Vorhergehenden hervorgeht, durch den einen Umstand mitbedingt, daß überhaupt die Prüfung nur einmal im Jahre stattfindet: aus diesem Grunde ist es ja schon notwendig, daß alle Arbeiten genau zu demselben Termin fertig gestellt sein müssen, so daß auch die dringendsten Umstände eine Hinausschiebung des Termines der Ablieferung nicht möglich machen.

Das preußische Prüfungsverfahren ist nun in allen Punkten das genaue Widerspiel des eben geschilderten Modus. Schon der äußerliche Umstand, daß die Prüfungen nicht alle auf einmal stattfinden, sondern über das ganze Jahr (d. h. über das Sommer- und Wintersemester) verteilt sind, ist viel rationeller, auch für die Prüfenden selbst, denen die Anhäufung der Prüfungen auf eine kurze Spanne selbst überaus lästig sein muß, um so mehr, als dieser Generalprüfungstermin dann gerade in die Universitätsferien gelegt wird. Jene Verteilung der einzelnen Prüfungstermine über das ganze Jahr schließt ja nun schon die Möglichkeit ein, in Bezug auf die äußeren Umstände und Verhältnisse der Kandidaten zu individualisieren. Je nachdem die schriftlichen Arbeiten früher oder später fertiggestellt und eingereicht sind, kann die mündliche Prüfung auf diesen oder jenen Termin im Laufe des Jahres verlegt werden; und eben darum kann ja auch den einzelnen Kandidaten die Ablieferungsfrist unbedenklich verlängert werden. Es können auch sonst die Wünsche und Bedürfnisse der Kandidaten in Bezug auf die Festsetzung des Termins der mündlichen Prüfung berücksichtigt werden. Wenn dagegen Ein Termin im Jahr für alle Kandidaten ein für allemal festgelegt ist, wie viel tausend tückische Zufälle des Lebens können gerade der Ablegung der Prüfung zu einem solchen unbeweglichen Termin hindernd im Wege stehen, resp. den Ausfall ungünstig mitbedingen!

Aber die Hauptsache, auf die es uns in diesem Zusammenhang ankommt, ist die Individualisierung des Themas der schriftlichen Arbeit. Diese ließe sich ja auch an sich mit Festsetzung eines und desselben Termines für sämtliche Kandidaten eines Jahres verbinden, aber die Individualisierung in letzterer Hinsicht unterstützt die Individualisierung auch in der ersteren. Die Unzuträglichkeiten des umgekehrten Verfahrens, wie es also z. B. früher in Württemberg eingeschlagen wurde, sind nun

schon genügend gekennzeichnet worden und daraus ergeben sich unmittelbar die Vorzüge unseres Verfahrens. Man geht hier in liberalster Weise auf die Wünsche der Kandidaten ein; man berücksichtigt ausdrücklich gerade das Studiengebiet, mit dem sie sich besonders eingehend beschäftigt haben; man geht dabei von der richtigen Ansicht aus, daß der Kandidat am ehesten auf diesem seinem Lieblingsgebiet eine wissenschaftliche Arbeit liefern kann. Denn seine Arbeit soll einen streng wissenschaftlichen Charakter haben: sie soll zwar nicht, wie eine Doktor-Dissertation die Wissenschaft produktiv vermehren, aber sie soll nach streng wissenschaftlicher Methode gearbeitet sein. Eine Arbeit aus dem schon bisher bevorzugten Studiengebiet kann natürlich dieser Anforderung viel eher entsprechen, als eine Arbeit aus einem Gebiet, in das sich der Betreffende erst hineinarbeiten muß. Die Prüfungsarbeiten bekommen notwendig bei unserem System einen wissenschaftlich viel wertvolleren Charakter, als bei dem zuerst geschilderten falschen System. Dieses letztere System überträgt den Modus, wie er bei Schulprüfungen üblich und notwendig ist, auf die wissenschaftliche Prüfung und drückt dadurch das Niveau der letzteren beträchtlich herab. Bei einer Schulprüfung wird allen Schülern ein und dieselbe Aufgabe gestellt, und danach mag man sie dann nachher »locieren«, d. h. ihnen ihre Stelle in Reih und Glied anweisen. Aber bei einer wissenschaftlichen Prüfung, wie sie die Prüfung der Lehrer an höheren Schulen ist, ist jener schulmeisterliche Modus ganz deplaziert. Es kommt ja nicht darauf an, daß Hinz und Kunz dieselbe Aufgabe machen, sondern daß wissenschaftlich gebildete junge Männer diese ihre wissenschaftliche Ausbildung manifestieren sollen, daß sie dazu eine wissenschaftliche Arbeit machen sollen, und dazu ist eben ein individuelles Thema am geeignetsten, das nach der Studienrichtung des Kandidaten und auch nach dem Maß seiner Kraft

zugeschnitten ist. Die Behandlung eines individuellen Themas hat außerdem sehr viel mehr Reiz und bietet viel mehr Interesse, sowohl für den Kandidaten, als für den Examinator, als jenes andere System, das alle über einen Leisten schlagen will. Ebendeshalb nimmt man bei unserem System hier keinen Anstand, den Kandidaten solche Themata zu geben, mit denen sie sich schon in einem Seminar näher beschäftigt haben, das sie in Übungen schon einmal bearbeitet haben, und das sie nun aufs neue gründlich durcharbeiten können, um eben daraus eine wissenschaftlich musterhafte Arbeit zu machen. So geschieht es ja denn auch sehr oft bei uns, daß solche, schon vorher vorbereitete Examensarbeiten nachher zu Promotionsarbeiten erweitert werden. Auf diese Weise aber kann der Kandidat dem Thema immer mehr abgewinnen, sich und seine Arbeit immer mehr wissenschaftlich vertiefen. Man nimmt darum auch z. B. gar keinen Anstand, dem Kandidaten ein Thema zu geben, das er vorher schon in einer Preisarbeit behandelt hat. Gerade aus solchen Preisarbeiten gehen dann oft die besten Examensarbeiten hervor. Und es liegt ganz in der Linie desselben Gedankenganges, daß demjenigen Kandidaten, der seine wissenschaftliche Leistungsfähigkeit auf einem Gebiete durch eine Promotionsarbeit betätigt hat, diese Promotionsschrift als Examensarbeit angerechnet wird.

Es gibt Prüfungssysteme, bei denen gerade umgekehrt ängstlich und peinlich darüber gewacht wird, daß nur ja das Thema dem Kandidaten ganz neu, unerwartet und unvermutet sei. Wie gesagt, dies System verrät einen eng schulmeisterlichen Geist und dazu einen gänzlichen Mangel an Verständnis für den Charakter einer wissenschaftlichen Arbeit im Unterschied von einer bloßen Schulleistung. Für Schüler mag jenes engherzige System das richtige sein, für wissenschaftlich gebildete junge Männer ist es ganz verwerflich. Dort, bei Schulen und Schülern, handelt es sich um große Massen gleichmäßig

gedrillter Lehrlinge, hier aber handelt es sich um selbständige junge Männer, welche ihre eigene wissenschaftliche Physiognomie haben, und welche weit über das Lehrlingsstadium hinaus sind und sich um die Meisterschaft bewerben. Bei jenem System kommt der Examinator mit dem einzelnen gar nicht in Berührung; er stellt seine Aufgaben »vom hoh'n Olymp herab« und kann die Antworten beurteilen, ohne mit einem einzigen persönlich zu schaffen zu haben; hier dagegen tritt der Kandidat zu dem Examinator in persönliche Beziehung; denn — so wenigstens wird es in Halle gehandhabt — der Kandidat stellt sich seinem künftigen Examinator vor, und bei dieser persönlichen Meldung zur Prüfung schildert der Kandidat seine bisherigen Studien, um auf Grund dieser ihm abverlangten Anamnese ein für ihn individuell geeignetes Thema zu erhalten [1]). Der Examinator ist Freund und Berater des Kandidaten, stellt ihm Vorzüge und Nachteile dieses oder jenes Themas an sich, sowie gerade für seine Person vor, frägt ihn aus über seine bisherige Beschäftigung und Lieblingsstudien, legt ihm eventuell mehrere Themata zur Auswahl vor, und berät mit ihm zusammen die definitive Entscheidung für eines. Die eigentliche Entscheidung gibt natürlich der Examinator, aber wenn er einigermaßen verständig und wohl-

1) Bei manchen Kommissionen, so auch bei der Breslauer, scheint es Sitte zu sein, daß die Kandidaten ihre Meldung nur schriftlich einreichen. Sollte das der Fall sein, so wäre eine Ministerialverordnung angezeigt, welche persönliche Meldung bei den einzelnen Examinatoren, welche schriftliche Arbeiten zu stellen haben, direkt vorschreibt oder wenigstens dringend empfiehlt. — In Halle ist es übrigens Praxis, daß, da zwei Vertreter der Philosophie in der Prüfungskommission sitzen, die Wünsche der Kandidaten tunlichst berücksichtigt werden, wenn sie von dem einen oder dem anderen ihr Thema gestellt zu bekommen vorziehen. Für gewöhnlich hat dann auch derselbe Fachmann, der das Thema stellt, die betreffende Arbeit zu zensieren, sowie das mündliche Examen abzunehmen. Doch können hierin gelegentlich unvermeidliche Verschiebungen eintreten.

wollend ist, so wird er die Wünsche des Kandidaten »tunlichst berücksichtigen«, um so mehr, als dies ja auch ausdrücklich gesetzlich vorgeschrieben ist. Je mehr das Thema auf die Individualität des Kandidaten zugeschnitten ist, desto mehr Garantie besteht dafür, daß der Kandidat eine wissenschaftlich wertvolle Arbeit liefert, welche eventuell in seiner wissenschaftlichen Entwicklung Epoche bildet. Je mehr das Thema auf den Kandidaten, seine bisherigen Studien und seine Leistungsfähigkeit Rücksicht nimmt, mit desto größerer Lust und Liebe wird er an dem Thema arbeiten; und davon wird natürlich auch die Qualität der Arbeit nicht unberührt bleiben.

Es bedarf wohl noch kaum der ausdrücklichen Bemerkung, daß diese individuelle Themastellung von Fall zu Fall auch für den Examinator selbst doch viel mehr Reiz, viel mehr wissenschaftliches Interesse darbietet, als jenes erstere System, bei dem ein Thema für alle Kandidaten gestellt wurde, und das dann auch die lästige Folge hat, daß der Examinator viele Arbeiten über ein und dasselbe Thema durchlesen muß — eine langweilige und unergiebige Arbeit. Ist aber jedes Thema eine wissenschaftliche Größe für sich, so bietet die Prüfung solcher abwechslungsreichen Themata ja für den Examinator selbst ein gewisses wissenschaftliches Interesse und er kann durch immer neue Variationen von Arbeiten dieses sein eigenes Interesse an dem an sich lästigen Prüfungsgeschäft selbst erhalten und steigern. Er kann durch immer neue Themastellungen wissenschaftlich die mannigfachste Anregung geben, er kann dem Gange der Wissenschaft selbst folgend neue Fortschritte seiner Wissenschaft zu neuen Themata verwerten und damit die ganze an sich banausische Prüfungsprozedur mit wissenschaftlichem Geist erfüllen und gewissermaßen veredeln[1]).

1) Das oben erwähnte seltsame neuerliche Votum einer preussischen philosophischen Fakultät für Abschaffung der schriftlichen

All dies gilt nun natürlich auch von der philosophischen Prüfung speziell, zu der wir uns nach den vorstehenden allgemeinen Ausführungen zurückwenden. Insbesondere gilt hier auch das zuletzt noch angedeutete Prinzip der Aktualität. Es ist sehr zweckmäßig, die Prüfungsthemata, wenigstens zum Teil, aus dem unmittelbar fluktuierenden wissenschaftlichen Leben der Gegenwart zu entnehmen. Hierdurch bekommt die Arbeit des Kandidaten selbst einen unmittelbar wissenschaftlichen Wert, er hat den Vorteil, durch seine Arbeit an dem frisch pulsierenden Leben der Gegenwart teilzunehmen. Seine Arbeit macht ihm auch selbst viel mehr Freude, wenn sie in den lebendigen Strom der aktuellen Wissenschaft einmündet. Es versteht sich dies insofern freilich von selbst, als der Kandidat ja natürlich selbst die neuere Literatur zu irgend einem beliebigen, ihm gestellten Thema benutzen wird. Aber die Sache gewinnt doch einen ganz anderen Charakter, wenn das Thema selbst schon von vornherein auf eine bestimmte, gerade aktuell gewordene Erscheinung zugeschnitten wird. Einige Beispiele werden besser lehren, was gemeint ist. Ich kann das Thema stellen: »Die Beziehungen des Euripides zur griechischen Philosophie, speziell zu Anaxagoras«. Aber dasselbe Thema gewinnt ein viel lebhafteres Interesse, wenn ich es formuliere, wie es sich unter Nr. 45 findet: »Mit welchem Rechte nennt Nestle (»Euripides« 1901) den Euripides den Dichter der griechischen Aufklärung?« Ein anderes Beispiel. Ich kann das Thema stellen: »Der Lehrinhalt der Platonischen Dialoge Hippias minor, Laches und Charmides«. Aber dasselbe Thema erregt das wissenschaftliche Interesse in viel höherem Maße, wenn ich es formuliere, wie dies in Nr. 50 ge-

Arbeiten in Philosophie und den anderen allgemeinbildenden Fächern erklärt sich wohl am einfachsten daraus, daß daselbst die Stellung der schriftlichen Arbeiten nicht in dem oben geforderten Geiste stattfindet.

schehen ist: »Ist die neuerdings (von E. Horneffer in seiner Schrift: Platon gegen Sokrates, Leipzig bei Teubner 1904) aufgestellte Behauptung gerechtfertigt, Platon habe im Hippias II, Laches und Charmides gegen Sokrates polemisiert?« Weitere Beispiele findet man in der Sammlung selbst genug. Ich will nur noch einige wenige hier anführen. Ein beliebtes Thema lautet: »Die Bedeutung des *Tractatus de emendatione intellectus* für die Entwicklung der Philosophie Spinoza's«. Aber dasselbe Thema gewinnt an aktuellem Reiz, wenn es (ähnlich wie in Nr. 11) so formuliert wird: »Enthalten die von E. Kühnemann in der Abhandlung: Über die Grundlagen der Lehre des Spinoza (1902) aufgestellten Ansichten über die Stellung der spinozistischen Schrift: *Tractatus* etc. einen Fortschritt?« —

Noch direkter in das unmittelbare wissenschaftliche Leben der Gegenwart greifen aber Themata ein, wie die Folgenden: »Darstellung und Beurteilung der teleologischen Naturanschauung (der Dominantentheorie) von J. Reinke« (Nr. 244); oder: »Darstellung und Kritik der Einwände, welche Hans Driesch in seiner Schrift: Der Vitalismus als Geschichte und als System, (1905), gegen Lotze's Behandlung des Begriffes der Lebenskraft erhebt« (vgl. Nr. 256); oder: »Ostwalds Erneuerung der energetischen Naturanschauung und deren Kritik durch Wundt in der 5. Auflage seiner Grundzüge der physiologischen Psychologie (1903)« (Nr. 229); oder endlich: »Das Problem des Fortschrittes in der Geschichte, mit besonderer Rücksicht auf die Anschauungen von Siebeck und Grotenfelt (1904)« (Nr. 259).

Eine solche Aktualität der Themata erregt und erhöht das Interesse der Kandidaten an Philosophie erfahrungsgemäß in hohem Maße. Es ist mir auf diese Weise öfters gelungen, auch den Widerstrebendsten die Beschäftigung mit der Philosophie geradezu lieb zu machen. Einige weitere charakteristische Beispiele kommen sogleich

nachher noch von einem anderen Gesichtspunkt aus zur Sprache.

Für die Prüfung in Philosophie kommen aber noch einige besondere Gesichtspunkte in Betracht. Der wichtigste Gesichtspunkt ist, daß das Thema der schriftlichen Arbeit womöglich mit den sonstigen Studien der Kandidaten in näherer Beziehung stehen soll. Der allgemeine pädagogische Grundsatz von der Konzentration des Unterrichts, den besonders Herbart und seine Schule betont, gilt auch für die »Hochschulpädagogik«. Er gebietet in diesem Falle, daß Philosophie und die anderen Studienfächer nicht gleichgültig nebeneinander stehen sondern in wechselseitige Beziehung treten sollen. Es ist ein leidiger Übelstand, daß dieser Forderung beim Unterricht in den höheren Schulen, sowie an den Universitäten noch viel zu wenig entsprochen wird. Und ich kann leider auch nicht alle Dozenten der Philosophie, wenigstens aus früherer Zeit, von dem Vorwurf lossprechen, diesem kategorischen Imperativ der Pädagogik öfters zuwider gehandelt zu haben. Es ist freilich eine natürliche Neigung, nicht nur des Schülers, die notwendige Trennung des Unterrichtes in einzelne Fächer in eine definitive Auflösung des Wissens in getrennte Gebiete zu verwandeln. Aber gerade der Philosoph sollte hierin mit gutem Beispiel vorangehen, und den inneren Zusammenhang aller Wissenschaft mit Bewußtsein zur Geltung bringen.

Dazu hat der Philosoph die beste Gelegenheit bei der Stellung der Prüfungsthemata und er tut damit nicht nur seiner Wissenschaft selbst, der Philosophie, sondern auch den jungen Leuten den größten Gefallen. Nicht wenige von diesen machen sich von Philosophie einen ganz falschen Begriff, sei es infolge allgemeinverbreiteter Vorurteile oder auch wohl infolge unzweckmäßig gewählter Bücher oder auch Vorlesungen, speziell solcher, für welche sie noch nicht reif genug waren. Viele

sind der Meinung, die philosophischen Probleme seien notwendig ganz abstrakt weltfremd, ohne alle Berührung mit der positiven Wissenschaft. So verkehrt diese Meinung ist, so verbreitet ist sie und wird leider durch manche Philosophen selbst genährt. Manche Vertreter der exklusiv erkenntnistheoretischen Richtung in der Philosophie haben dadurch die Philosophie fast ebenso in Mißkredit gebracht, wie die Vertreter der alten spekulativen Richtungen. So wichtig erkenntnistheoretische Erwägungen sind, so dürften sie doch nicht alle Sachgebiete überwuchern. Auch wird von manchen Vertretern der Philosophie der lebendige Zusammenhang der allgemeinen philosophischen Fragen mit den Problemen der Einzelwissenschaften zu wenig betont, sowohl in Bezug auf die systematische als auf die historische Seite, weniger aus eigener Unkenntnis, als aus dem leidigen pädagogischen Fehler, bei den Zuhörern Kenntnisse irrtümlicherweise als selbstverständlich vorauszusetzen, welche sie selber haben. Auf diese Weise erhalten die Studierenden nicht selten ein ganz falsches Bild von der Philosophie.

Kommt da beispielsweise ein Kandidat zu mir, ein »Naturwissenschaftler«, speziell Botaniker und Zoolog: »Ich habe mich zum Examen gemeldet, und möchte um eine philosophische Arbeit bitten«. Dies sagt er mit einer Stimme und mit einer Miene, daß man ihm ansieht, der Gang zu einem Zahnarzt wäre ihm auch nicht schwerer gefallen, als der Gang zum Professor der Philosophie. »Nun, worüber möchten Sie denn ein Thema haben?« »Ich bitte um ein Thema aus Cartesius«. »Warum wollen Sie denn gerade ein solches Thema?« Verlegenes Schweigen. »Interessiert denn Cartesius Sie so besonders?« Fortsetzung des verlegenen Schweigens. »Nun, sagen Sie es mir ganz offen, warum Sie denn gerade auf Cartesius verfallen sind; mit Offenheit erreicht man im Leben am meisten«. »Meine Bekannten sagten alle, Cartesius

sei der leichteste Philosoph und das habe ich auch gefunden. Haben Sie sich denn mit Geschichte der Philosophie beschäftigt? Ich habe Geschichte der Philosophie in meinem ersten Semester gehört, das war mir aber zu hoch. Dann habe ich im vorigen Semester nochmals Geschichte der Philosophie belegt, aber ich konnte nur sehr selten kommen, da ich durch meine praktischen Arbeiten im botanischen und zoologischen Institut zu sehr in Anspruch genommen war. Dann habe ich Schwegler gelesen, aber ich habe vieles darin nicht recht verstanden. Cartesius schien mir am verständlichsten. Gefiel Ihnen denn seine Philosophie? Nein, offen gestanden, gar nicht, sie erschien mir ganz rückständig. Aber . . . .« »Nun, was . . . aber?« »Aber, man muß doch eine Arbeit über Philosophie machen, und da wollte ich eben dazu Cartesius, weil er immer noch am verständlichsten erscheint. Die Philosophie steht für Sie offenbar ganz außer Zusammenhang mit Ihren sonstigen Studien. Da haben Sie wohl zur Philosophie kein rechtes Verhältnis gewonnen? Offen gestanden, ich habe keine Begabung für Philosophie. Ich bin mit Leib und Seele Botaniker und Zoolog. Glauben Sie nicht, daß auch ein Zoolog sich für Philosophie interessieren kann? »Unter meinen Bekannten kenne ich keinen, wenigstens unter meinen Bekannten an der Universität X. Ob es hier welche gibt, weiß ich nicht, ich bin erst seit kurzem hier, ich habe bisher in X studiert. Meine naturwissenschaftlichen Bekannten haben da auch Arbeiten über Cartesius gemacht, einer hat auch über Spinoza gearbeitet, aber der ist mir zu schwer. »Es ist sehr schade, daß Sie zur Philosophie und zu philosophischen Problemen kein inneres Verhältnis gewonnen haben. Aber vielleicht ist das doch noch möglich. Haben Sie denn gar keine Gelegenheit gefunden, zwischen Ihrer Spezialwissenschaft d. h. der Zoologie, und der Philosophie eine Brücke zu schlagen? »Der Gedanke ist mir bis jetzt noch gar

nicht gekommen«. »Und doch gibt es dazwischen viele Brücken. Dazu brauchen wir nicht einmal an Häckel zu gehen, das können wir sogar schon bei Cartesius haben. Erinnern Sie sich nicht einer merkwürdigen Lehre des Cartesius, die gerade Ihnen als Zoologen ganz besonders auffallen mußte«? Verlegenes Schweigen. »Erinnern Sie sich, daß Cartesius die Lehre aufgestellt hat, die Tiere hätten keine Seele?« »Ja, ich erinnere mich; er sagt, sie seien bloße Maschinen«. »Nun was sagen sie als Zoologe zu dieser Lehre?« »Sie erscheint mir total falsch; ich begreife nicht, wie man das behaupten kann«. »Nun sehen Sie, das wäre doch interessant zu untersuchen, wie ein so bedeutender Mann auf eine so seltsame Lehre gekommen ist. Übrigens hat Leibniz dieser Lehre widersprochen und die entgegengesetzte Behauptung aufgestellt. In den Erörterungen über diese Streitfrage im 17. Jahrhundert spielte auch noch die Schrift von Rorarius »*Quod animalia bruta ratione utantur melius homine*« eine große Rolle; diese Schrift war schon im 16. Jahrh. entstanden, ist aber erst im 17. Jahrhundert, um die Mitte, veröffentlicht worden. In einem ausführlichen Artikel über diesen Rorarius hat auch Bayle in seinem Philosophischen Wörterbuch diese Frage und ihre damalige Literatur behandelt. Da hätten wir schon ein sehr hübsches Thema, das Sie als Zoologen ja interessieren müßte. Freilich historische Untersuchungen — dazu gehört eine besondere Schulung, die Sie vielleicht nicht besitzen«. »Für die Sache würde ich mich sehr interessieren; aber ich weiß nicht recht, wie ich eine solche historische Forschung anfassen müßte. Davor habe ich doch Angst«. »Nun, da ist guter Rat nicht teuer. Da machen Sie eben die Sache selbst zum Gegenstand Ihrer Abhandlung; über das Seelenleben der Tiere sind ja neuerdings so viele anregende und fördernde Untersuchungen erschienen. So ist z.B. das Seelenleben der niederen Tiere, speziell der Bienen und der Ameisen in

jüngster Zeit viel erörtert worden, von Forel, von Wasmann, von Maeterlinck; dazu müßten Sie auch Schneiders Untersuchungen über den tierischen Willen und natürlich Wundts Vorlesungen über Menschen- und Tierseele in der 2. Auflage hinzuziehen. Würde das Thema Sie interessieren?« »Ein solches Thema würde ich mit größter Freude bearbeiten«. »Sie können übrigens das Thema auch eventuell allgemein fassen und z. B. die neueren Anschauungen über den Instinkt mit besonderer Rücksicht auf Wundt behandeln«. Der Kandidat wählt eins dieser Themata und verläßt seelenvergnügt meine Sprechstunde, in die er mißmutig und niedergedrückt gekommen war. Ich sage ihm noch, daß er von einem solchen Thema aus nun auch den Zugang nicht bloß etwa zur Psychologie — sondern zu philosophischen Problemen überhaupt finden werde. Die Frage nach dem Seelenleben der Tiere münde ja direkt in das Problem der Beseeltheit überhaupt, in das Problem der Substantialität oder Aktualität der Seele und damit in die allgemeinsten und tiefsten Probleme der Philosophie. Gewöhnlich macht man mit solchen Kandidaten, welche trotz anfänglichen Widerstrebens auf diese Weise für Philosophie gewonnen sind [1]), nachher die besten Erfahrungen. Haben

1) Während der Abfassung dieser Schrift ist mir ein ganz ähnlicher Fall begegnet: Ein Kandidat, ein Naturwissenschaftler, hatte um ein pädagogisches Thema gebeten. Da er sich aber mit Pädagogik gar nicht näher beschäftigt hatte, schlug ihm Direktor Fries diese Bitte ab und sandte ihn zu mir, mit der Mitteilung, der Kandidat habe offenbar nur darum ein pädagogisches Thema verlangt, um sich um die Philosophie zu drücken, im übrigen sei er offenbar begabt. Ich fand dies vollauf bestätigt: der junge Mann hatte soeben mit einer ausgezeichneten botanischen Arbeit promoviert, hatte aber zwischen seiner Botanik und der Philosophie keine Brücke gefunden. Ich gab ihm das Thema No. 245: »Die mechanische und die teleologische Erklärungsmethode in ihrer Anwendung auf botanische Fundamentalprobleme, erläutert an dem Gegensatz von G. Detto und Joh. Reinke«. Für dieses Thema war der Kandidat, der sich bisher unter Philosophie etwas ganz Weltfremdes, Abstruses

solche einmal den Zugang zur Philosophie gefunden, so finden sie sich in dem Gebiet, das bisher ihnen ein verschlossener Garten oder gar eine »dürre Haide« erschien, und zu dem ihnen nun ein für sie passender Zugang eröffnet worden ist, um so rascher und leichter zurecht.

Daß alle Wege zur Philosophie führen, wenn sie nur konsequent weiter verfolgt werden, auf diese bekannte Wahrheit wurde schon oben hingewiesen. Eben darum gibt es auch für die verschieden organisierten und verschieden ausgebildeten Geister so viel verschiedene Zugänge zur Philosophie, und der Philosoph muß sich auch darin als Philosoph beweisen, daß er nicht nur seinen Zugang zur Philosophie, den er als den ihm adäquaten gefunden hat, auch anderen zumutet. Je mehr sich der Philosoph vor solcher Einseitigkeit hütet, desto mehr wird er den anderen sein können. Gerade im Verkehr mit den aus den verschiedensten Studiengebieten kommenden Lehramtskandidaten muß diese Regel befolgt werden. Wenn die Philosophie von verschiedenen übelwollenden und übelberatenen Seiten als Prüfungsfach im Staatsexamen oder im Doktorexamen angefeindet wird, so sind an dieser Feindschaft auch nicht selten die Philosophen selbst schuld, wenn sie die oben entwickelten natürlichen Regeln nicht befolgen, wenn sie die Philosophie abstrakter und abstruser darstellen als sie ist.

Bei der Wahl der Themata für die Arbeiten der Lehramtskandidaten gilt also jene Regel ganz besonders, und modifiziert sich dahin, das Thema mit den sonstigen Studiengebieten der Kandidaten in Zusammenhang zu bringen. Natürlich gibt es hier auch Ausnahmen. Es kommt vor, daß ein Mathematiker sich für das δαιμόνιον des Sokrates interessiert, oder daß ein klassischer Philologe über die geometrische Methode des Spinoza schreiben will: an

vorgestellt hatte, sofort Feuer und Flamme. Es wurde ihm natürlich noch spezifisch philosophische Literatur über mechanische und teleologische Naturauffassung angegeben.

sich sehr erfreulich, wenn das philosophische Interesse über die Grenzen des Spezialgebietes und der in dasselbe einschlagenden allgemeinen philosophischen Fragen hinausgeht, und sich auf ganz andere Fragen wirft, durch welche der Gesichtskreis ja noch mehr erweitert werden kann. Aber besonders häufig macht man diese Beobachtung nicht, und es ist auch anderseits gut, daß man sie nicht allzuoft macht: es ist doch das Naturgemäße, daß die jungen Leute dadurch Ordnung und Zusammenhang in die ihnen dargebotenen Gedankenmassen hineinbringen, daß sie sie aufeinander beziehen, daß sie Fäden zwischen denselben ziehen, daß sie Zusammenhänge stiften. Es werden dadurch nicht bloß neue Kräfte erzeugt, sondern es wird auch Kraft erspart, und das letztere ist bei den hohen Forderungen, welche das Staatsexamen an sie stellt, äußerst wünschenswert. Es ist ja eine sehr wichtige pädagogische Regel, daß verschiedene Vorstellungsreihen, gleichgültig nebeneinander stehend, erheblich viel mehr Kraft zur Bewältigung erfordern, als wenn diese verschiedenen Reihen aufeinander bezogen sind. Und dazu kommt die Hauptsache: so aufeinander bezogene verschiedene Vorstellungsreihen helfen sich gegenseitig, heben und stärken einander und so wird die Erweiterung des Gesichtskreises zugleich zur Vertiefung des Verständnisses.

Von diesem Gesichtspunkt aus ist auch die Sammlung der Themata zu beurteilen, welche ich mitteile. Ich habe die Themata gerade entsprechend den sonstigen Fächern der Kandidaten übersichtlich zusammengestellt und dabei möglichst spezifiziert. In der Mehrzahl der Fälle ist nur Ein Hauptfach des Kandidaten zu berücksichtigen, sei es Klassische Philologie, oder Romanistik oder Anglizistik oder Germanistik u. s. w. Nicht selten aber sind, da ja viele Kandidaten mehrere Hauptfächer in gleichem Maße betreiben, auch zwei solche Fächer zu berücksichtigen, z. B. Romanistik und Anglizistik, Religion

und Deutsch, Geschichte und Geographie. Die Auffindung solcher philosophischer Themata, die sich mit zwei solchen Hauptfächern gleichzeitig berühren, ist natürlich schwieriger; doch bietet ja die Zusammenstellung unten mehrere Beispiele. (Vgl. auch oben S. 12). Die Auffindung der Themata bietet in diesem Falle natürlich dem Examinator aber auch seinerseits manche Anregung zum Nachdenken und Nachforschen. Im übrigen läßt sich die Auffindung geeigneter Themata durch einen einfachen Kunstgriff sehr erleichtern und vereinfachen: beim Studium überhaupt und insbes. bei der Lektüre wissenschaftlicher Novitäten stoßen unser einem so viele passende und reizvolle Themata zur Bearbeitung auf, daß man sie nur sogleich — am besten jedes auf ein eigenes Blatt — zu notieren und nach Fächern zu rubrizieren braucht, um dann im gegebenen Moment eine große Auswahl von Themata bereit zu haben[1]); man kann dann aus dem vollen schöpfen, indem man einfach in seine Collectaneen hineingreift. Ohne eine solche Vorsicht kann man leicht in Verlegenheit geraten, wenn man unerwartet von einem oder gar von mehreren Kandidaten mitten im Studium überfallen wird und nun Themata aus dem Ärmel schütteln soll. Hierauf ist es zurückzuführen, daß manche Kollegen, welche sonst einen weiten Gesichtskreis haben, in der Wahl der Themata gelegentlich gar zu einförmig verfahren.

1) Besonders geeignete Thema sind auch natürlich Kontrovers-punkte aus der Geschichte der Philosophie: z. B. die Stellung Demokrits in der Entwicklung der griechischen Philosophie vor oder nach den Sophisten; die angebliche Cartesianische Epoche des Spinoza; die verschiedene Auffassung der spinozistischen Attributenlehre; die Stellung Lockes zu Cartesius; die Einwirkungszeit Humes auf Kant u. ä. Es hat für die Kandidaten einen besonderen Reiz, in einer solchen Kontroverse zwischen hervorragenden Forschern eine selbständige schiedsrichterliche Stellungnahme einnehmen und begründen zu dürfen. Man muß ihnen dann aber auch volle wissenschaftliche Freiheit lassen und nicht eine bestimmte Parteinahme verlangen.

Da bekommen zehn Kandidaten hintereinander dasselbe oder ganz ähnliche Themata, etwa das eine Mal: »Humes Lehre von der Kausalität und ihr Verhältnis zur Kantischen«, und gleich darauf: »Kants Lehre von der Kausalität und ihr Verhältnis zur Humeschen«. Das erinnert doch gar zu sehr an jene bekannte Abwechslung der Schiffskost, wo es den einen Tag Erbsen mit Speck gibt, und den andern Tag Speck mit Erbsen. Eine solche gar zu häufige Wiederholung desselben Themas, wenn auch mit unwesentlichen Modifikationen, ist ja schon deshalb unzweckmäßig, weil dann die Kandidaten in der Benutzung der betreffenden wissenschaftlichen Literatur auf den Bibliotheken sich gegenseitig hindern. Daß eine solche Einseitigkeit oder Bequemlichkeit des Examinators für die Kandidaten kein günstiges Vorbild ist, sei nur nebenbei bemerkt. Weniger ist zu fürchten, was vielleicht mancher gegen Wiederholung desselben Themas, wenigstens in kurzen Zeitabständen, einwenden möchte: daß dann die Gefahr sehr nahe liegt, daß die späteren Arbeiten von den früheren abgeschrieben werden könnten. Nach meiner Überzeugung kommt dies kaum je vor. Die jungen Männer haben in diesem Alter so viel Ehr- und Pflichtgefühl, daß diese Eventualität nicht ernstlich in Betracht zu ziehen ist.

Eher kommt in Betracht, daß Kandidaten ihre Arbeit aus Büchern zusammenschreiben, daß sie Werke über Geschichte der Philosophie, und Monographien in einer ganz unselbständigen Weise, aber in um so ausgedehnterem Maße ausnützen. Einen solchen Fall habe ich selbst sehr selten konstatiert, aber anderen Kollegen sind solche Fälle öfters vorgekommen. Dieser Fall tritt aber wohl nur dann ein, wenn dem Kandidaten eine Arbeit gegeben wird, welche ihm nicht liegt, wenn ihm ein ganz entferntes oder abstraktes Thema aufoktroyiert wird oder irgend ein Thema, das gerade ihm schwerfällt. Dann mag es wohl so kommen, daß der Kandidat in der Verzweiflung zu jenem unrühmlichen Mittel greift. Wenn

man z. B. einen Botaniker den Gottesbegriff des Aristoteles entwickeln läßt, oder wenn man einem Geographen Hegels dialektische Methode zum Thema vorsetzt oder wenn man einem unmetaphysischen Kopf die Erörterung der Grundbegriffe des Spinoza: *substantia attributum modus* abverlangt, dann mag wohl der also gequälte Geist sich rächen. Wenn aber die Themata entsprechend der Studienrichtung, dem Interesse und der Individualität des Kandidaten gewählt werden, dann ist diese Gefahr nicht zu befürchten. Sobald das Thema den Kandidaten packt, dann packt auch er das Thema energisch an; auf solche Weise gelingt es, selbst scheinbar unphilosophische Köpfe für eine philosophische Arbeit zu interessieren. Gibt es denn aber ganz »unphilosophische« Menschen überhaupt? Unter unseren Kandidaten wenigstens gibt es, wie ich gefunden habe, keine, wohl aber solche, bei denen das philosophische Interesse nicht erweckt oder gar erstickt worden ist. Ich höre wohl gelegentlich diesen oder jenen Kollegen klagen, die abgelieferten Arbeiten zeugten von so gar keinem philosophischen Verständnis. Aber bei genauerem Nachforschen finde ich dann regelmäßig, daß der Ankläger selbst die Schuld daran trägt durch ganz ungeeignete Stellung der Themata. Muß denn jeder Kandidat sich gerade für erkenntnistheoretische Fragen interessieren? Kann man denn gerade von jedem verlangen, daß er der Frage Verständnis entgegenbringe, worin der Unterschied von Humes und Kants Theorie der Einbildungskraft bestehe? Ob Kant die Realität der Außenwelt in der zweiten Auflage der Kr. d. r. V. anders gefaßt habe, als in der ersten? Worin der Unterschied der erkenntniskritischen Methode Kants und der anthropologischen von Fries bestehe? Ob die Ansicht von Stumpf über das Verhältnis von Psychologie und Erkenntnistheorie haltbar sei? Es gibt ja leider manche Dozenten, deren ganzes Interesse in diesen Fragen aufgeht. Aber muß

denn der Student solche Einseitigkeit eines Dozenten mitmachen? Ein Kandidat, der einer solchen Frage nicht das genügende Verständnis entgegenbringt, und, wenn seine Arbeit darüber mangelhaft ausfällt, hochmütig als unphilosophischer Kopf geschmäht wird, kann vielleicht ein psychologisches oder ein ethisches oder ein aesthetisches Thema sehr gut bearbeiten. Wenn man sich nur redlich Mühe gibt, und ein dem Kandidaten liegendes Thema ausfindig macht, kann man auch Freude am Resultat erleben. Nur muß man eben die Anschauung aufgeben, der Kandidat, der doch eine eigene Individualität ist, müsse nun gerade diejenigen abstrakten Fragen interessant finden, mit denen man sich selbst, sei es über haupt oder gerade zurzeit, beschäftigt.

Eben jene eigene Individualität der Kandidaten rechtfertigt nun auch die Wahl mancher Themata, welche vielleicht zuerst Kopfschütteln erregen könnten. Wie kann man ein so schweres Thema geben, wie z. B. »der Satz des Widerspruchs in Kants vorkritischen Schriften« oder ein so entlegenes: »das Verhältnis Platons zu Antisthenes«? Aber der Kandidat, dem letzteres Thema gegeben wurde, hat bei Ferdinand Dümmler gehört und sich mit dessen Studien über dieses Thema bekannt gemacht, und der Bearbeiter des ersteren Themas hatte sich mit Kants vorkritischen Schriften schon selbständig ziemlich eingehend beschäftigt und hatte zudem Interesse für logische Probleme. So erklärt sich auch sonst die Wahl mehrerer Themata, die an sich zu schwer oder überhaupt ungeeignet erscheinen könnten. Manche der von mir gestellten Themata sind ja geradezu so, daß auch ein Fachmann auf den ersten Blick Anstand nehmen könnte, den Gegenstand ohne weiteres in Angriff zu nehmen; aber dann erklärt sich die Wahl eben aus den besonderen Verhältnissen: da hat z. B. ein Kandidat gerade eine Schrift über das betreffende Thema durchstudiert gehabt oder das Thema paßt ihm, weil er soeben

vielleicht in einem philosophischen Seminar Übungen über den Gegenstand mitgemacht hatte. Eben aus diesem Grunde kann die folgende Sammlung von Themata nicht ohne weiteres als Materialsammlung für beliebig zu stellende oder beliebig zu wählende Themata benutzt werden, sondern nur als Probe der Methode, wie solche Themata überhaupt je nach der Studienrichtung und Persönlichkeit der Kandidaten aufgestellt werden können. Übrigens gebe ich bereitwillig zu, daß vielleicht auch dieses oder jenes Thema, selbst bei voller Berücksichtigung der persönlichen Verhältnisse des Bearbeiters ein Mißgriff gewesen sein mag. Manche Themata würde ich selbst heute wenigstens anders formulieren als früher; aber ich habe auch solche Themata unverändert gelassen, um der Sammlung nicht den Wert des Aktenmäßigen zu nehmen. Und wenn jemand vielleicht im Widerspruch mit den von mir vertretenen Prinzipien eine andere Kollektion von Themata veröffentlichen sollte, so kann dies mich nur freuen. Es wäre sehr wünschenswert, wenn auch andere Kollegen ihre in dies Gebiet schlagenden Erfahrungen bekannt machen wollten: es kann dies nach verschiedenen Seiten hin anregend und förderlich sein. Es wäre nebenbei bemerkt sogar kulturhistorisch sehr interessant, die philosophischen Themata aus den alten Prüfungsakten auszugraben. Soweit meine eigenen Nachforschungen darin reichen, steckt darin ein bis jetzt ganz und gar nicht benutztes Material zur Geschichte des philosophischen Unterrichts in Deutschland, speziell in Preußen, wo diese Art von Prüfungsarbeiten ja schon seit langem besteht. Es wäre interessant zu verfolgen, wie die Themata wechseln mit der Zeit und mit den Wandlungen der Generationen und Richtungen. Es ist mir speziell aus Halle bekannt, daß z. B. die Themata, welche J. E. Erdmann gab, wesentlich anders formuliert waren als die Haym'schen: dort der spekulative Hegelianismus, hier der kritische Eklektizismus.

Was nun die Qualität der abgelieferten Arbeiten betrifft, so habe ich persönlich, wie ich schon oben mehrfach andeutete, im allgemeinen gute, teilweise sehr gute Erfahrungen hierin gemacht. Nur sehr selten habe ich eigentlich schlechte Arbeiten in die Hand bekommen. Bei einer größeren Anzahl ist natürlich Anlage oder Durchführung der Arbeit zu tadeln, und es müssen natürlich gelegentlich logische oder auch stilistische Unebenheiten gerügt werden. Aber im ganzen bin ich mit den Resultaten sehr zufrieden. Weitaus die meisten Kandidaten liefern sorgfältige, gut disponierte und logisch konsequent durchgeführte Arbeiten, denen man ansieht, daß der Verfasser nicht nur mit Lust und Liebe sondern auch mit Verständnis und Urteil an seine Aufgabe gegangen ist. Die Arbeiten — im Umfang von 30 bis 100 halbgebrochenen Folioseiten — zeugen doch meistens von methodischer Schulung, von Verständnis für philosophische Problemstellung und Gedankenführung und beweisen vielfach auch selbständiges Urteil, reife Bildung und ausgeprägte geistige Physiognomie, wie man dies ja auch von jungen Männern erwarten kann, welche, durchschnittlich im 23—25sten Lebensjahre stehend, einen langen wissenschaftlichen Ausbildungsweg durchlaufen haben. Bei manchen Arbeiten kann man seine helle Freude darüber empfinden, wie es die Verfasser verstanden haben, die oft nicht geringen Schwierigkeiten zu überwinden; ich war mehr als einmal darauf gespannt, wie es dieser oder jener wohl anfangen werde, um der Sache Herr zu werden. Mehr als eine Arbeit ist, sei es unverändert, sei es mit geringen Änderungen druckfertig und druckwürdig, einige sind auch auf meine Veranlassung hin (in Zeitschriften oder als Schulprogramme) gedruckt worden, ganz abgesehen von solchen, welche, auf Grund späterer noch gründlicherer Beschäftigung

mit dem Gegenstande nachher zu Dissertationen erweitert und umgearbeitet worden sind[1]).

### 6) Die mündliche Prüfung.

Man wird in diesem Zusammenhang auch vielleicht gerne über die Resultate der mündlichen Prüfung in der Philosophie als Gegenstand der Allgemeinbildung noch etwas hören wollen. Da ist nun sogleich die generelle Bemerkung voranzustellen, daß die mündliche Prüfung im Durchschnitt keine so günstigen Resultate erzielt als die schriftliche. Daran sind verschiedene Umstände schuld. Einmal die allgemeine Befangenheit und Ängstlichkeit, welche fast jeder mündlichen Prüfung den Stempel des Gezwungenen und Gequälten aufdrückt. Es ist ja dies eine durchgängige leidige Erfahrung bei allen Arten von Examina, welche wohl schwerlich jemals ganz wegfallen wird, weil sie in der Natur der Sache liegt. Viele Lehrer, und in diesem Zusammenhang auch Hochschullehrer haben es ja so oft beobachtet, daß Schüler, deren Tüchtigkeit ihnen (speziell von seminaristischen Übungen her) bekannt ist, in der mündlichen Prüfung unerwartet abfallen: *vox faucibus haesit.* Es ist oft, als ob die Fragen an den Kandidaten das Gegenteil dessen erreichten, was sie bezwecken. Statt die Vorstellungen aus dem Schacht des Gedächtnisses heraufzuholen, werden dieselben zurückgejagt, wie durch eine abstoßende Kraft. Das ist selbst da der Fall, wo der Examinator ganz wohlwollend und geduldig frägt. Es ist damit beschaffen, wie mit dem Lampenfieber der Schauspieler, doch spielt bei diesen die Menge der An-

1) Bemerkenswert ist — worauf oben S. 33 schon vorübergehend hingewiesen worden ist —, daß umgekehrt auch Arbeiten, welche schon als Dissertationen gedient haben, die Stelle der Prüfungsarbeit einnehmen können. Diese Erleichterung ist sehr zweckmäßig und schließt eine zum Ansporn dienende Anerkennung einer schon geleisteten wissenschaftlichen Arbeit ein.

wesenden auch eine große Rolle. Bei manchen Staatsexamina, z. B. beim medizinischen und beim juristischen sind ja auch Zuhörer zugelassen. Bei unserem preußischen Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen ist dies glücklicherweise nicht der Fall. Die Anwesenheit von Zuhörern kann die Befangenheit nur steigern, setzt den Kandidaten unnötigen Demütigungen aus und hindert anderseits den Examinator, je nach dem Verhältnis des Falles besondere Milde oder Strenge walten zu lassen. Die Öffentlichkeit würde in diesem Falle gerade die Durchführung des Prinzipes verhindern, für das ich hier energisch eintrete: des Prinzips der Individualisierung; gerade die Öffentlichkeit würde dazu zwingen, ein schematisches Verfahren zu befolgen und alle über Einen Kamm zu scheeren. Während die Öffentlichkeit scheinbar eine Kontrolle gegen Willkür wäre, würde sie gerade zum Schaden der Kandidaten ausfallen, indem sie die Individualisierung äußerst erschweren würde. Es ist übrigens meines Wissens die Öffentlichkeit bei diesem Examen bis jetzt auch nirgends verlangt worden. — Die Kandidaten würden entschieden schlechter damit fahren. Man könnte z. B. auch viel weniger Rücksicht nehmen auf den so häufigen Umstand, daß der Kandidat nervös angegriffen ist, so daß er sehr oft die einfachsten Fragen nicht mehr beantworten kann, bis man ihm so weit nachhilft, daß er einigermaßen den Faden findet. Die Zulassung von Zuhörern, die damit auch zu Richtern werden, würde den Mangel an Geistesgegenwart, an dem die meisten Kandidaten leiden, nur steigern, also würde sie viel mehr verderben als nützen.

Ein zweiter Hauptgrund des mangelhaften Ausfalls der mündlichen Prüfung liegt in der Häufung der Prüfungsfächer. Man denke doch, daß innerhalb weniger Stunden, welche günstigenfalls auf zwei halbe Tage hintereinander verteilt sind, eine ungemein große Anzahl von Fächern den jungen Leuten abgefragt wird. Ein nor-

males Examen umfaßt zunächst vier allgemeine Fächer: Philosophie (Geschichte der Philosophie, Psychologie, Logik); Pädagogik (allgemeine philosophische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik); Deutsche Literatur (bes. Kenntnis der klassischen Schriftsteller) Religion (Bibelkunde, Kirchengeschichte, Symbolik und Hauptlehren der betr. Konfession). Dazu treten dann gewöhnlich[1]) drei Spezialfächer, also z. B. Französisch für Oberklassen (schriftlicher und mündlicher Gebrauch der Sprache, Grammatik, Entwicklung der Sprache aus dem Lateinischen, Literaturgeschichte, Metrik, Geschichte Frankreichs); Englisch für Oberklassen (dieselben Anforderungen wie beim Französischen); Geschichte für mittlere Klassen (Übersicht der Weltgeschichte, speziell der griechisch-römischen, deutschen und preußischen Geschichte; Verfassungsgeschichte von Sparta, Athen, Rom, Deutschland, Preußen u. s. w.).

Der Kandidat wird also in sieben Hauptfächern (mit einer großen Anzahl von Unterfächern) geprüft in zirka 5—7 Stunden! Er muß sich eine ganz unglaubliche Menge von Vorstellungen eingeprägt haben und soll aus dieser ganz unglaublich großen Menge mit Sicherheit nun einen Teil auf Kommando in Parade vorführen. Es ist eigentlich eine überaus starke Zumutung an einen durchschnittlichen menschlichen Geist! Welche ungeheure Menge von Gedächtnisstoff wird da verlangt! Wie muß der Kopf da mit einer unübersehbaren Summe von Daten, Formeln, konkreten und abstrakten Vorstellungen, über-

1) Eine Erleichterung haben allerdings diejenigen Kandidaten, welche eines oder mehrere der drei allgemeinen Gebiete: Philosophie, Deutsch, Religion gleichzeitig zur Fachprüfung sich auswählen. Am leichtesten nach dieser Seite hin haben es also diejenigen, welche gerade alle jene 3 Gebiete zugleich als Spezialfächer nehmen: diese haben dann ja inklusive der Pädagogik im ganzen sogar nur auf 4 Gebiete sich vorzubereiten. Doch wird man von solchen dann mit Recht auch um so mehr verlangen. Aber das sind doch seltene Ausnahmen.

lieferten und erworbenen Urteilen aus den heterogensten Gebieten vollgepfropft werden! Die Examinatoren selbst würden wohl fast alle eine solche Zumutung, wie sie das Prüfungsreglement an die Kandidaten selbst stellt, mit Verwunderung von sich weisen. Das jetzige Verfahren führt in vielen Fällen geradezu dazu, Raubwirtschaft zu treiben mit dem kostbaren Nervenmaterial der jungen Leute.

Es ist in der Tat eine psychologisch und hygienisch nicht recht zu billigende Anordnung, welche hier geschaffen ist. Die Folgen derselben zeigen sich auch auf Schritt und Tritt: die mündliche Prüfung zeigt einerseits durchschnittlich unbefriedigende Resultate; und die Vorbereitung auf dieselbe erzeugt anderseits vielfach eine nervöse, neurasthenische Verfassung der Kandidaten, welche nicht selten einen beunruhigenden Charakter annimmt. Nur die allerwenigsten, die robustesten Naturen vertragen jene unnatürliche Anhäufung der Forderungen auf Einen Termin. Bei den meisten aber macht sich die Überanstrengung des Gehirns mehr oder minder geltend, und eine leider nicht geringe Minorität verfällt direkt in Neurasthenie und muß sich auf Grund ärztlicher Zeugnisse zurückstellen lassen.

Eine solche Überhäufung des Gehirns ist in der Tat nicht gut; sie muß selbst den auf Gründlichkeit Angelegten zu Oberflächlichkeit verführen oder, wenn er die ihm auferlegte Pflichtenlast gewissenhaft und ernstlich erledigen will, seine Gesundheit in Gefahr bringen. Auch hier sind, wie ja leider beim Abiturientenexamen, die Anforderungen auf die Auserlesenen zugeschnitten, statt auf den Durchschnitt, und berücksichtigen zu wenig die normale Leistungsfähigkeit einerseits, die notwendige Rücksicht auf die Gesundheit anderseits. Nicht dasjenige, was in diesem Fall inhaltlich verlangt wird, ist eigentlich zu viel, wohl aber wie es verlangt wird: nämlich eben in der Anhäufung auf Einen Termin.

Vor einiger Zeit ist daher aus den Kreisen der Berliner Studentenschaft eine Petition an den Kultusminister gerichtet worden, das Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen zu teilen nach Analogie des medizinischen Examens: entsprechend dem nach 4 Semestern stattfindenden Physikum soll, wie die Petenten verlangen, die Prüfung in den allgemeinen Gebieten nach dem ersten Biennium abgelegt werden, so daß dann die Prüfung in den Spezialfächern erst nach Verlauf einiger weiterer Semester folgen würde.

Aber der Vorschlag ist, so gut er gemeint ist, in dieser Form unzweckmäßig und überträgt nach einer groben Analogie die medizinischen Verhältnisse auf ein ganz heterogenes Gebiet. Gerade die beiden wichtigsten Gebiete der Allgemeinbildung für den künftigen Lehrer, Philosophie und Pädagogik, lassen sich absolut nicht in den ersten vier Semestern erledigen. Es ist eine ganz allgemeine Erfahrung, daß die Studenten erst in den letzten Semestern ihres Studiums für Philosophie und Pädagogik reif werden. Was die Herren in den ersten 4 Semestern hören, greift bei ihnen meistens nicht sehr tief ein; für philosophische Übungen sind sie durchschnittlich noch nicht recht reif. Das hängt ja doch auch damit zusammen, daß Philosophie nicht ein Fach neben anderen Fächern, sondern das allgemeine Gebiet über den besonderen Gebieten ist, und daß philosophische Interessen und Probleme vielfach erst aus der Beschäftigung mit den Spezialwissenschaften entstehen. Gerade die gründlichere Beschäftigung mit den Spezialwissenschaften führt ja doch zu jenen Grund- und Grenzproblemen, von denen schon oben die Rede gewesen ist. Erst die gereifteren älteren Studierenden können den philosophischen Fragen mit wahrem Nutzen und Genuß folgen; ein Zusammendrängen des philosophischen Studiums auf die paar ersten Semester würde das Studium der Philosophie gänzlich verflachen. Studierende, welche

erst 4 Semester hinter sich haben, können auch leichtere philosophische Themata durchschnittlich noch nicht genügend bearbeiten: es fehlt ihnen noch der weite Gesichtskreis, es fehlt ihnen die Gewandtheit der Gedankenführung, es mangelt ihnen die nötige methodische Schulung, welche erst in den Seminarien erworben wird — ich meine nicht bloß die philosophischen Seminarien, sondern den Seminarbesuch überhaupt, der erst dem älteren Studierenden Sicherheit und Selbständigkeit zu geben imstande ist.

Aber auch die Pädagogik würde durch den vorgeschlagenen Modus zu kurz kommen. Denn was von der Philosophie gesagt wurde, das gilt mit noch größerem Recht von der Pädagogik. Das pädagogische Interesse und Verständnis ist in den ersten Semestern äußerst schwach entwickelt; wollte man Pädagogik und Philosophie auf die 4 ersten Semester zusammendrängen, so würde man das Pferd am Schwanz aufzäumen. Die vorgeschlagene Einrichtung hat aber auch einen anderen ungünstigen Einfluß: jetzt können die Studierenden ihrem Freizügigkeitsbedürfnis nach Belieben folgen bis gegen das Ende ihrer Studien, wo sie naturgemäß sich an diejenige Universität begeben, an der sie das Staatsexamen ablegen wollen. Die vorgeschlagene Änderung würde diese Freizügigkeit insofern einschränken, als ja an außerpreußischen (resp. außersächsischen u. s. w.) Universitäten — wenigstens nach den jetzt geltenden Bestimmungen — das Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen nicht abgelegt werden könnte, und da wohl auch allerlei praktische Gründe gegen die Ablegung der beiden Hälften des Examens selbst an zwei verschiedenen preußischen Universitäten sprechen würden, so würde die Freizügigkeit auch sogar innerhalb Preußens beschränkt werden. Dies wären also sehr störende Folgen jener Art Halbierung, welche denjenigen, die jenen Vorschlag gemacht haben, selbst sehr unerwünscht wären. Auch andere,

hier nicht weiter zu erörternde didaktische Gründe sprechen gegen jenen Vorschlag.

Jener Vorschlag hat aber einen richtigen Kern, und das ist eben der Gedanke der zeitlichen Trennung der beiden Hauptteile der mündlichen Prüfung, der Allgemein-Prüfung und der Spezial-Prüfung. Diese beiden Hälften können ja immerhin voneinander abgetrennt werden, so daß die erste Hälfte, nach Schluß der Studienzeit, zuerst abgelegt wird, worauf dann — spätestens etwa innerhalb eines halben Jahres — die zweite Hälfte sich anschließt. Die Kandidaten bekommen dann für die allgemeine Prüfung (das examen generale) eine schriftliche Hausarbeit aus einem der 4 Gebiete der Allgemeinbildung, nach ihrem Wunsch, erhalten dafür die übliche Frist von 8 Wochen mit eventueller Verlängerung auf weitere 8 Wochen, und legen dann die mündliche Prüfung in den 4 allgemeinen Fächern ab. Dann können sich die Kandidaten wenigstens mit einiger Ruhe erst einmal auf diesen Teil vorbereiten und diesen absolvieren, ohne ihr Gedächtnis, wie bisher, überladen und überlasten zu müssen.

Nach Ablegung der ersten Hälfte, für gewöhnlich alsbald nach Vollendung der Allgemeinprüfung, werden sich die Kandidaten zur Spezialprüfung (zum examen speciale) melden; erhalten dann das Thema für ihre schriftliche Hausarbeit aus einem ihrer Hauptfächer, wieder mit denselben Fristen, um nach Ablauf derselben zur mündlichen Prüfung in ihren Spezialfächern einberufen zu werden, denen sie sich nun mit größerer Ruhe und Sicherheit und daher auch intensiver und mit besserem Erfolg widmen können[1]).

1) Allerdings würde diese Teilung auch auf einige examenstechnische Schwierigkeiten stoßen: besonders würde der schon oben S. 53 erwähnte Umstand Schwierigkeiten machen, daß ja ein Teil der Kandidaten ein oder mehrere Gebiete der Allgemeinbildung gleichzeitig zur Fachprüfung wählt. In solchen Fällen die Prüfung

So wie die Sachen jetzt stehen, kann ein billiger, wohldenkender Examinator in der Philosophie im mündlichen Examen nur geringe Anforderungen stellen [1]). Selbst sehr strebsame und fähige Kandidaten — darunter auch solche, die sich tatsächlich für Philosophie besonders interessieren — entschuldigen mit Recht ihre mangelhafte Vorbereitung zur mündlichen Prüfung in Philosophie mit den Worten, die man ihnen unmöglich übel nehmen kann: „In meinen Spezialgebieten sind die Anforderungen so groß und die Fächer so zahlreich, daß ich auf Philosophie leider nur sehr wenig Zeit verwenden konnte". Unter den gegebenen Verhältnissen muß man sich daher manchmal ebenso sehr über die Fülle dessen wundern, was doch noch manche der Kandidaten in der mündlichen Prüfung vorbringen, als sich anderseits über die Geringwertigkeit dessen ärgern, was die meisten wissen, auch oft tüchtige und gewissenhafte Kandidaten. Examinatoren, welche diese obwaltenden Verhältnisse nicht in Rücksicht ziehen und einen Ideal-Maßstab anlegen, ermangeln der Billigkeit, die sie haben sollten. So wie die Sachen liegen, darf man bei der allgemeinen Bildung nicht Fragen an die Kandidaten richten,

zweimal abzuhalten, zuerst für allgemeine Bildung, nachher für die Fachkenntnisse, würde ja nicht unmöglich, aber immerhin umständlich sein. Dagegen in solchen Fällen die Allgemeinprüfung so auszudehnen, daß sie schon zur Fachprüfung wird, würde zwar inkonsequent, aber doch wohl praktisch sein. Die sich ergebenden Komplikationen müßten also natürlich erst Gegenstand fachmännischer Erwägung sein.

1) Auch von diesem Gesichtspunkt aus erscheint jener mehrfach erwähnte Beschluß der Breslauer philosophischen Fakultät, die Abschaffung der schriftlichen Prüfungsarbeit beim Ministerium zu empfehlen, gänzlich verfehlt. Die mündliche Prüfung allein ergibt doch nur ein fragwürdiges Resultat. Auch würden die Kandidaten dann sich mit dem Minimum von philosophischer Vorbereitung genügen.

welche allzuweit über das Elementare hinausgehen[1]). Was soll man aber dazu sagen, wenn ein Examinator in der Prüfung für Allgemeinbildung (nicht etwa für philosophische Propädeutik) die Frage stellt: »Was ist der Unterschied in der Behandlung der Logik zwischen Lotze und Sigwart?« oder wenn ein anderer Examinator die allgemeine Regel aufstellt: »Jeder Kandidat, der nicht in der Psychologie über die identischen Sehrichtungen Bescheid weiß, ist bei mir *eo ipso* durchgefallen«. Das ist Mißbrauch der Dienstgewalt. Examinatoren, welche derartige überspannte Anforderungen stellen, vermögen sich ja gar nicht in die Geistesverfassung eines jungen Mannes hineinzuversetzen, der noch ein halbes Dutzend anderer Wissenschaften beherrschen soll und in dessen Geistesleben daher die Philosophie doch nur eine bescheidene Rolle spielen kann. Einem solchen Examinator fehlt es an der nötigen Umsicht und Einsicht.

Es seien nun noch einige praktische Erfahrungen über das mündliche Examen mitgeteilt. Es handelt sich auch hier immer nur um die Allgemeinbildung, noch nicht um die philosophische Propädeutik. Auch die mündliche Prüfung muß in erster Linie das Prinzip der Individualisierung zur Geltung bringen. Ich bin daher auch, um eine rein examenstechnische Frage hier zu berühren, gegen die gleichzeitige Prüfung mehrerer Kandidaten, worüber ich mich noch unten äußern werde.

---

1) Eine Reihe von »50 Examensfragen« hat in instruktiver Weise Privatdozent Dr. v. Brockdorff in seinem Schriftchen: Das Studium der Philosophie« (Kiel 1903) S. 72 ff. zusammengestellt. Doch scheint mir ein beträchtlicher Prozentsatz der Fragen zu hoch gegriffen. — Eine große Anzahl von Examensfragen finden sich sodann in dem Werke von Émile Boirac (Recteur de l'Académie de Grenoble) Cours élémentaire de philosophie (6. Éd. Paris, F. Alcan, 1902), außerdem sehr viele Themata zu schriftlichen Arbeiten. Es ist interessant, an der Hand dieses Werkes französische und deutsche Art zu vergleichen.

Die mündliche Prüfung des Kandidaten muß zunächst einmal möglichst an seine schriftliche Hausarbeit anknüpfen; nicht etwa um zu prüfen, ob er dieselbe wirklich allein ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Wie ich schon bemerkte, lag in dieser Hinsicht für mich niemals Grund zu Verdacht vor. Auch würde eventuell ein Examinator bei der Nachforschung hierüber leicht in großen Irrtum verfallen können: wenn er nämlich aus dem Umstande, daß der Kandidat in dem Gedankengang seiner eigenen Arbeit nicht mehr recht Bescheid weiß, schließen wollte, der Kandidat könne nicht deren Verfasser sein. Eine solche Unkenntnis der eigenen Arbeit kommt sogar nicht selten vor, erklärt sich aber einfach aus dem Umstand, daß seit Abfassung derselben eventuell ein größerer Zwischenraum, vielleicht von einem halben Jahre liegt, welcher ausgefüllt worden ist nicht nur mit Abfassung der anderen, fachwissenschaftlichen Arbeit, sondern auch vor allem mit Repetitionen fürs mündliche Examen aus einem halben bis ganzen Dutzend der verschiedensten Wissenschaften. Ein so überlastetes Gedächtnis kann die Gedankengänge einer vor Monaten selbständig verfaßten Abhandlung gänzlich vergessen haben; aber es mag wohl Examinatoren geben, welche psychologisch und menschlich unerfahren genug sind, um dem Kandidaten aus diesem Vergessen einen Strick zu drehen.

Die schriftliche Arbeit ist aber auch ohne jenen Zweck der natürliche Anknüpfungspunkt für die mündliche Prüfung, welche doch mit irgend einer Frage beginnen muß und diese wird ja am einfachsten derartig gewählt, daß die schriftliche Arbeit als Ganzes oder eine Stelle aus ihr zum Ausgangspunkt dient. Damit wird ja auch jenes andere Prinzip gewahrt, das ich als zweites Hauptprinzip des Examens neben das erste Prinzip der Individualisierung gestellt habe: das Prinzip der Konzentration. Die mündliche Prüfung kann ja an sich

tausend und abertausend verschiedene Fragen stellen: die natürliche Auswahl aus diesen Möglichkeiten wird durch die schriftliche Arbeit des Kandidaten gegeben, welche ja das Gebiet bezeichnet, für das er sich besonders interessiert. Die schriftliche Arbeit bildet den natürlichen Mittelpunkt, um den sich die mündlichen Prüfungsfragen von selbst herumkrystallisieren können, oder wenigstens den Ansatzpunkt, von dem aus jene Fragen ja dann eventuell auch je nach Bedürfnis, Zufall und Umständen ganz andere Richtungen einschlagen können.

Mit dem eben genannten Ausgangspunkt der mündlichen Prüfung, nämlich der schriftlichen Arbeit, hängen ja nun zum Teil auch andere natürliche Anknüpfungspunkte für die mündliche Prüfung zusammen, nämlich die Spezialfächer des Kandidaten. Doch ist beides nicht identisch. Es kann der Kandidat z. B. als Romanist eine Arbeit über Diderot's ethische Anschauungen gemacht haben, aber da er noch außer Französisch auch zugleich Deutsch für Oberklassen haben will, so bietet dieses Fach noch Gelegenheit genug, um Fragen zu tun, welche in dieses letztere weite Gebiet hineinreichen.

Ich darf vielleicht im folgenden einige Winke geben, wie in dieser Hinsicht verfahren werden kann und soll. Natürlich setzt dieses Verfahren voraus, daß man sich um die Fächer der Kandidaten kümmert resp. sich danach erkundigt, daß man eben individualisiert, d. h. daß man die individuellen Verhältnisse, die persönlichen Bedürfnisse der Kandidaten berücksichtigt. Man darf sich dazu nicht zu vornehm halten, sonst examiniert man eben »vom hoh'n Olymp« herab und stellt entlegene und abstrakte Fragen, welche für einen Doktoranden oder Habilitanden in Philosophie geeignet sein mögen, aber ganz und gar nicht für einen einstigen Lehrer an höheren Schulen, der seine Allgemeinbildung in Philosophie nachweisen soll, und zwar, wie oben ausgeführt, eben in dem Sinne, daß er die Zusammenhänge seiner Spezial-

fächer mit den allgemeinsten Fragen des menschlichen Geistes verstehe. Berücksichtigt man diesen Zusammenhang nicht, so verfehlt man den ganzen Zweck der Prüfung in Philosophie, und anstatt die jungen Leute für Philosophie zu gewinnen und wahrhaft zu interessieren, läuft man Gefahr, ihnen dieselbe zu verekeln. Aus den Kreisen so falsch behandelter Lehrer stammt dann die Opposition gegen die Philosophie, welche sich gelegentlich geltend macht.

Allerdings trifft man nicht selten Kandidaten, welche zwischen ihren Spezialfächern und der Philosophie gar keine Verbindung gezogen haben; das liegt dann hauptsächlich an einem Mangel des Unterrichts. Daß die Philosophen selbst hierin es gelegentlich fehlen lassen, das wurde schon oben gesagt. Es mag bemerkt werden, daß aber auch die Vertreter der Spezialwissenschaften gelegentlich zu wenig die Brücke zwischen denselben und der Philosophie zu schlagen verstehen, ja ihre Zuhörer manchmal direkt von Philosophie abhalten. Ein innigeres Zusammenwirken und Hand-in-Hand-gehen wäre hier wünschenswert. Es bedarf dazu weiter keiner besonderen Verabredung: wenn nur jeder von seinem Standpunkt aus den eigenen Blick von den Details seines Faches hinüberrichtet nach den allgemeinen Fragen, so ist er auch imstande, seinen Zuhörern die nötigen Winke zu geben, damit sie nicht den Blick bloß auf das Vorliegende fixieren lernen, sondern zugleich auch lernen, das Auge, das durch Mikroskopieren in dem Spezialfach ermüdet sein mag, wieder zu erquicken durch Richtung auf die allgemeinen Fragen, welche in die Ferne und in die Weite führen.

Ich gebe im folgenden einige Anknüpfungspunkte an, welche in den Spezialfächern für das philosophische Interesse vorhanden sind; es mögen diese Winke, die dem Fachmann absolut nichts Neues geben können, doch manchem Kandidaten wertvoll sein, um ihn auf dasjenige

aufmerksam zu machen, was in seinem Fache direkt oder indirekt auf Philosophie hinführt. Vielfache Erfahrung hat mich gelehrt, daß es sehr vielen Kandidaten auffallend schwer wird, diese Verbindungsfäden zu entdecken, und so sind folgende Hinweise, so selbstverständlich sie scheinen, doch durchaus nicht überflüssig. Erst beim Examinieren sieht man ja, was die jungen Leute gelernt haben, und was ihnen noch fehlt. Wir Fachmänner sind ja zu gern geneigt, die Dinge, die uns so geläufig sind, für selbstverständlich zu halten. Wie oft muß man in der mündlichen Prüfung aber sich belehren lassen, daß auch das scheinbar Selbstverständliche sehr vielen absolut nicht zum Bewußtsein gekommen ist. In diesem Sinne sind die folgenden Winke gemeint: sie sind geeignet, das philosophische Studium der Kandidaten zweckmäßiger zu gestalten und ihrer philosophischen Beschäftigung eine rationelle Richtung zu geben. Vielleicht dienen diese Winke auch dazu, manchem jüngeren Kollegen, der examinieren soll, einige wertvolle Gesichtspunkte zu vermitteln. Diese Bemerkungen sind in diesem Zusammenhang zunächst dazu bestimmt, zu zeigen, wie die mündliche Prüfung an das Spezialfach des Kandidaten angeknüpft werden kann und soll; aber auch für die Wahl des Themas zur schriftlichen Arbeit lassen sich daraus Anregungen gewinnen.

Das Fach des Deutschen bietet die mannigfachsten Anknüpfungspunkte für Philosophie. Ganz abgesehen von einzelnen althochdeutschen Übersetzungsversuchen antiker philosophischer Texte — so bietet die mittelhochdeutsche Literatur ja die großen Mystiker, besonders Ekhart; sein Pantheismus ist nicht nur an sich ein äußerst merkwürdiges Produkt, er zwingt auch unmittelbar zurückzugehen über Scotus Erigena und Dionysius Areopagita zu den Neuplatonikern; und anderseits geht von Ekhart aus der Blick naturgemäß vorwärts zu den späteren großen deutschen Pantheisten. Nachher bietet Luther

einerseits den Kampf gegen den »Heiden Aristoteles«, anderseits ist er ein Vorspiel zu Kant, wie ja neuerdings das Thema »Luther und Kant« mit Glück und Geschick von mehreren Seiten, speziell von B. Bauch behandelt worden ist. Nach Luther kommt Böhme, dessen Beziehungen zu Schelling seine Bedeutung ja genügend beleuchten. Nach längerer Pause kommt Leibniz, der Vater der deutschen »Aufklärung« — denn sein Prinzip ist eben, alle dunkeln und undeutlichen Vorstellungen in klare zu verwandeln und durch diese »Aufklärung« der dunkeln Vorstellungen in klare — Religion, Philosophie, Wissenschaft und Kultur zu heben: so folgt aus seiner Philosophie die ganze Tendenz unserer »Aufklärungsliteratur«. Sein Schüler Wolff und dessen Schule hat um die Entwicklung der deutschen philosophischen Terminologie die größten Verdienste: die deutsche Sprache der Wissenschaft ist damals geschaffen worden. Die Beziehungen Lessings zur Leibniz-Wolffischen Aufklärung einerseits, zum Spinozistischen Pantheismus anderseits sollen jedem bekannt sein. Daß ein Kandidat, welcher Deutsch für obere Klassen erwerben will, in der gleichzeitigen Prüfung in Philosophie für allgemeine Bildung keine Ahnung von dem Jacobi-Mendelssohnschen Streite über Lessings Spinozismus bekundet, sollte nicht vorkommen. Bei Wieland mag an seine Kenntnis der antiken philosophischen Richtungen und an seine Vorliebe für die Epikureer erinnert werden. Herder bietet so mannigfache Beziehungen zur Philosophie, daß dieselben hier nicht alle aufgezählt werden können; bekannt sollten die Kandidaten gemacht sein mit seinem zwiespältigen Verhältnis zu Kant, seinem früheren Lehrer, sowie mit seiner Ansicht über die Entstehung der Sprache, die ja dann auch zu psychologischen Fragen über Wesen und Ursprung der Sprache überführt; in diesem Zusammenhang ist auch W. v. Humboldt zu erwähnen. Unsere beiden großen Klassiker bieten ja nun bekanntlich der

philosophischen Anknüpfungspunkte überaus viel. Die Beziehungen des jugendlichen Schiller zu Shaftesbury und besonders zu Hutcheson, des Gereiften zu Kant sollten allen bekannt sein. Das Schillerwerk von Kühnemann hat diese Beziehungen besonders scharf herausgestellt. Daß, was leider des öftern vorkommt, ein Kandidat nicht weiß, daß Goethe im Spinozismus den tiefsten Ausdruck seiner Überzeugung fand, ist bedauerlich. Von Goethe ist übrigens auch der Übergang zur Entwicklungslehre sehr naheliegend und damit zur Gegenwart überhaupt.

Da von den Germanisten nach der Prüfungsordnung auch die »Elemente der Rhetorik« verlangt werden, so bietet dies einerseits Anknüpfungspunkte zur Psychologie, anderseits zur Logik: dort z. B. in Bezug auf die Lehre von der Bildersprache, womit im Zusammenhang die Theorie des mythischen Vorstellens behandelt werden kann, hier in Bezug auf Klassifikation, Definition, Beweisverfahren u. ä.

Die Sprache selbst als solche nach ihrer formalen Seite aber bietet nun Gelegenheit genug, psychologische und logische Fragen anzuknüpfen, in letzterer Hinsicht z. B. in Bezug auf Impersonalia und Existentialurteile (»subjektlose« und »prädikatlose« Sätze); in ersterer Hinsicht in Bezug auf die verschiedenen Sprachtheorien — dies gilt ja naturgemäß gleichermaßen für Germanisten, Romanisten, Anglizisten, Klassizisten und Hebraisten, weshalb im folgenden auf diese Beziehungen nicht jedesmal aufmerksam gemacht zu werden braucht. Mit der Sprache hängen ja psychologische und logische Fragen allerersten Ranges direkt und indirekt zusammen: das Problem der Ausdrucksbewegungen und der Reflexbewegungen überhaupt, die Theorie der natürlichen und der künstlichen Zeichen, die Entwicklung des abstrakten Denkens, die Sonderung unserer Vorstellungen in die Kategorien, die kategoriale Verschiebung der Begriffe, das Verhältnis von Satz und Urteil, die Fragen der Völker-

psychologie und damit weiterhin der Soziologie. Nicht als ob alle derartige Fragen in jeder Prüfung berührt werden müßten — das wäre ja töricht und außerdem zeitlich unmöglich — wohl aber kann je nach Umständen das Prüfungsgespräch auf diese oder jene derartige Frage überspringen, und blitzartig die Kenntnisse oder Unkenntnisse des Kandidaten hierin beleuchten oder ihm wenigstens für seine ferneren Studien Zielpunkte geben.

Das Fach des Französischen bietet ebenfalls sehr viel Gelegenheit zur Anknüpfung philosophischer Fragen. Aus der Literaturgeschichte braucht zunächst nur der Name von Montaigne genannt zu werden; seine Beziehungen zur antiken Literatur bieten Gelegenheit, von ihm aus zur griechischen Skepsis überzugehen; und die Streitfrage, ob er überhaupt als eigentlicher Skeptiker zu betrachten sei, führt über zu seinem Verhältnis zu seinen Nachfolgern, auch zu Pascal. Die Stellung von Descartes im französischen Geistesleben ist so viel erörtert, speziell in Werken zur Literaturgeschichte, daß hier Stoff genug ist zu Fragen über die Nachwirkung des großen Reformators in der französischen Literatur. Unter seinen Gegnern hat besonders Gassendi große Bedeutung für das französische Geistesleben gewonnen. Der Gegensatz dieses Neuerers zur Scholastik, die ja besonders in Paris blühte, führt damit von selbst zum mittelalterlichen Frankreich zurück. Die Beziehungen der Klassiker, speziell Molière's zur Philosophie, sind nicht minder bedeutsam; die satirische Verhöhnung der *virtus dormitiva* in der fingierten Doktorpromotion eines Arztes im »Malade imaginaire« zeigt deutlich, wie kritisch, ja erkenntniskritisch dieser große Dichter angelegt war: jener Scheinbegriff der »Kraft«, des »Vermögens« äfft uns ja noch heute in der Form der Lebenskraft und gelegentlich auch sogar in der Form der »Seelenvermögen«. Die französische klassische Aesthetik jener Zeit hat so nahe Beziehungen zu Aristoteles, daß der Übergang zu diesem hier ebendarum

auch naheliegt, weil an dessen Aesthethik die französische Kultur noch lange festhielt, trotzdem seine Metaphysik schon längst mit den Fesseln der Scholastik abgeschüttelt war. Zum Frankreich des 17. Jahrh. gehört auch Leibniz, der mit seinen Nouveaux Essays ins 18. Jahrh. hineinreicht und dessen Philosophie noch im 19. Jahrh. in Frankreich eine dominierende Rolle spielt. Die französische Philosophie des 18. Jahrhunderts ist so reich an Wechselbeziehungen mit der Literatur, daß hier kaum etwas Spezielles noch besonders hervorgehoben werden kann. Voltaire, der die so verschlungenen Beziehungen der modernen französischen Literatur zur englischen sowie auch zur deutschen inauguriert, sollte keinem Romanisten fremd bleiben: er wird nur jetzt meist vernachlässigt hinter Rousseau, der ja allerdings diese Bevorzugung seiner positiven Ideenfülle und ihrem Einfluß auf die Gebiete der Geschichts-, der Religions-, der Staats- und der Erziehungsphilosophie verdankt. Hinter Rousseau treten gewöhnlich auch die Enzyklopädisten ungebührlich zurück, besonders Diderot. Auch die Deutsch-Franzosen Holbach und Grimm verdienten mehr Beachtung. Die Restaurationsphilosophen sind allerdings wenig wert, aber dagegen sollten die Sozialphilosophen insbesondere Comte den Kandidaten nicht so unbekannt sein, wie es meistens der Fall ist. Die moderne französische Schule bietet Anknüpfungspunkte einerseits mit Kant durch den *Néocriticisme,* anderseits mit Wundt durch die Psychologie; die moderne französische Psychologie, speziell z. B. die Psychologie der Sprache *(»le language interne«)* und die Psychologie der Kinder, bietet viel Interessantes. Wenn der junge Romanist, wie das jetzt nicht selten geschieht, vor dem Examen in Frankreich studiert, so hat er daselbst Gelegenheit, auch nach dieser Seite hin seine Studien zu konzentrieren, indem er philosophische und romanistische Interessen auf die angedeutete Weise verbindet. Er kann den französischen Neokritizismus an

der Quelle studieren, z. B. bei Boutroux in Paris, er kann in Nancy den dortigen bedeutenden Psychologen näher treten. Auch kann er Gelegenheit nehmen, den Betrieb der philosophischen Propädeutik an den französischen Lyzeen kennen zu lernen, in welchem Leibniz'sche Begriffe (auch in der Form des Renouvierschen Neokritizismus) noch immer eine bedeutsame Stellung einnehmen; und ebenso kann er die Einrichtung des Moralunterrichtes an den französischen Volksschulen verfolgen, in welchem, nebenbei bemerkt, Kantische Ideen eine große Rolle spielen. Auf diese Weise betrieben, muß die Philosophie dem Romanisten eine äußerst wertvolle Ergänzung seines Spezialstudiums werden.

Das Fach des Englischen bietet auch für Philosophie mannigfaltige Anknüpfungspunkte. Scotus Erigena, Roger Bacon und der Erzbischof Anselm v. Canterbury (letzterer obgleich er geborener Italiener war) sind Namen, welche für den Anglizisten nicht bloß Namen sein sollten. Aber weiterhin spielt dann der Nominalismus im englischen Geistesleben eine so entscheidende Rolle, daß die hier in Betracht kommenden metaphysischen und psychologischen Probleme nicht unberührt bleiben sollten. Welche Bedeutung dann Franz Bacon für den englischen Geist hat, ist ja sattsam bekannt; der Shakespeare-Bacon-Streit hat ja seinen Namen stark in den Vordergrund gestellt. Auch die Streitfrage über die Einwirkung von Giordano Bruno, der ja in England einige seiner Hauptwerke schrieb, auf die englische Literatur darf gestreift werden. Hobbes ist den meisten Kandidaten bekannt, aber meist nur nach seiner staatsphilosophischen Bedeutung: seine Neubegründung des Materialismus wird vielfach unterschätzt. Natürlich kennen alle Locke, aber seine Bedeutung für die englische und europäische Aufklärung ist doch manchen nicht klar genug. Seine Ethik ist auch meistens nicht geläufig, ebensowenig die übrige englische Ethik; und doch hat

gerade die englische Ethik die englische Literatur stark beeinflußt bei Richardson, Fielding, Sterne. Der Name Shaftesbury ist oft schnöderweise ganz in Vergessenheit geraten, und doch sollte dieser nebst Hutcheson den Kandidaten bekannt sein, schon um des Einflusses willen, den beide, wie schon oben erwähnt, auf den jugendlichen Schiller ausgeübt haben. Dafür ist Berkeley den meisten wohlbekannt; sein »Idealismus« ist noch heute wie damals eine Kuriosität, welche den Widerspruch herausfordert; doch wissen die meisten Kandidaten nicht, warum der Standpunkt Berkeley's, den er selbst »Immaterialismus« nannte, »Idealismus« genannt wurde: nämlich weil eben alle Dinge in bloße *ideas* = Vorstellungen aufgelöst werden; *idea* ist ja besonders seit Cartesius einfach identisch mit Vorstellung schlechtweg geworden. Daß Hume nicht eigentlich Skeptiker, sondern Empirist gewesen sei, wissen nun doch schon die meisten. Aber die Kenntnis der meisten geht auch leider schlechthin nicht hinaus über Hume, dessen Bedeutung als Historiker den meisten aber auch schon unbekannt ist. John Stuart Mill's Gesetze der Induktion sind zwar manchmal bekannt, — und man kommt gewiß gerne dadurch in logische Fragen hinein; dagegen ist Spencer's Name und Bedeutung meist unbekannt. Einen bequemen Übergang zur Psychologie bietet ja die von so vielen Engländern vertretene und modifizierte Assoziationstheorie, ebenso z. B. Locke's und Berkeley's Bemerkungen zur Theorie des Sehens, Hume's Theorie der Einbildungskraft. Gerne mache ich die Kandidaten auf Bain aufmerksam, dessen psychologische Werke eine Fundgrube der feinsten Beobachtungen sind. Zur Psychologie führt auch bequem Spencer hinüber, der aber leider, wie gesagt, den meisten selbst dem Namen nach unbekannt ist; ebenso bietet Darwin Gelegenheit, Hinweise auf Psychologie zu vermitteln, speziell auf die Psychologie der Ausdrucksbewegungen, welche ja direkt zur Psychologie der Sprache

führen. Der Darwinismus als Ganzes bietet besonders noch Gelegenheit, logische Fragen anzuknüpfen, z. B. über die Beschaffenheit brauchbarer und wertvoller Hypothesen, über Verifikation von Hypothesen, über Theorien, über Gesetze u. ä. Der Anglizist hat also auch in seinem Fach überaus fruchtbare Anknüpfungspunkte zur Philosophie hinüber, die auch ihm, wie leider noch so manchem, nicht bloß als eine seinen Fachstudien heterogene Beschäftigung zu erscheinen braucht.

Den klassischen Philologen ist der enge Zusammenhang ihres Faches mit der Philosophie meistens deutlich bewußt. Hier liegt ja auch der Zusammenhang klar zu Tage und die Vertreter der klassischen Philologie an den Universitäten sind meistens selbst bemüht, auf jenen Zusammenhang bei jeder Gelegenheit aufmerksam zu machen, während manche Germanisten, Romanisten und Anglizisten es daran fehlen lassen. Bei der klassischen Philologie ist jener Zusammenhang eben auch viel weniger zu übersehen: schon der Umstand, daß ein Philosoph – Platon – Gegenstand der Schullektüre ist, weist ja die klassischen Philologen von selbst auf jene Zusammenhänge hin. Im Zusammenhang mit Platon sind ja dann naturgemäß auch Sokrates und die Sophisten sowie auch die Vorsokratiker nicht zu umgehen. So wissen denn auch die Kandidaten, welche klassische Philologie als Hauptfach haben, in der Geschichte der griechischen Philosophie, wenigstens bis auf Platon, meistens recht gut Bescheid. Auf einiges darf ich in diesem Gebiete doch vielleicht im Vorübergehen aufmerksam machen. Bei den Vorsokratikern darf man die Kandidaten auch auf die Beziehungen der griechischen Philosophie zur modernen Entwicklungslehre aufmerksam machen, und nicht selten stelle ich die Frage: »Zeller hat ein Programm über antike Vorgänger des Darwinismus geschrieben. Welche Philosophen mag er wohl in diesem Programm behandeln?« Gomperz hat in seinen

»Griechischen Denkern« die Beziehungen der antiken Philosophen zu modernen Lehren zum Teil sehr instruktiv behandelt; es ist gerade für klassische Philologen sehr nützlich, ihnen die antiken Philosophen nicht bloß als Objekte rein antiquarischer Gelehrsamkeit vorzuführen, sondern diese Denker als Vertreter lebendiger Probleme zu behandeln; gerade weil die klassischen Philologen im allgemeinen zum ersteren neigen, sind Fragestellungen der zweiten Art für dieselben zweckmäßig, um jene antiken Denker in dem Bewußtsein der künftigen Lehrer in lebensvolle Persönlichkeiten zu verwandeln. Man darf hier auch an Nietzsche's prächtige Schilderungen der Vorsokratiker erinnern, und darf davon sprechen, daß jene Alten ewig jung sind, daß ein Heraklit in Nietzsche selbst wieder auflebt, daß z. B. auch ein Protagoras selbst in Laas seinen Erneuerer gefunden hat. Überhaupt bietet die Stellung der Sophisten Gelegenheit zu derartigen Hinweisen, welche, oft nur gelegentlich hingeworfen, von diesem oder jenem Kandidaten doch erfreulicherweise mit Verständnis aufgenommen werden. Bei den Sophisten darf auch an ein prächtiges Buch von Nestle erinnert werden: »Euripides als Dichter der griechischen Aufklärung«. In diesem Werke sind die Beziehungen des großen Dramatikers zu Heraklit, Anaxagoras und den Sophisten lichtvoll behandelt; es ist dankbar zu begrüßen, daß solche Bücher dazu beitragen, bei der akademischen Jugend das Bewußtsein des lebendigen Zusammenhanges der griechischen Dichter mit der griechischen Philosophie zu stärken. Ein wichtiges und leider nicht immer genug gepflegtes Gebiet ist ferner die Nachwirkung der griechischen Philosophen in der späteren Kultur: hierin mangelt vielfach das richtige Verständnis für die Kontinuität der kulturellen Zusammenhänge; z. B. die Rolle der Lehre von den Kardinaltugenden im Mittelalter und in der Neuzeit (nicht bloß bei Philosophen wie z. B. Schleiermacher und jetzt Natorp, sondern auch in der Kunst); oder die

Bedeutung der Lehre von den 4 Elementen für die Entwicklung resp. die Entwicklungshemmung der Chemie; daß der Kopernikanismus schon bei den Pythagoreern sich findet, ist vielen ganz neu. Es muß überall und immer den klassischen Philologen zu Gemüt geführt werden, daß das klassische Altertum nicht bloß die Domäne der Grammatiker und Historiker ist, eben nicht bloß Gegenstand der Philologie, sondern ein lebendig Wirksames, das uns alle angeht, in dem und von dem wir Höhergebildeten, wir wissenschaftlich Denkenden, wir Intellektuellen noch heute leben.

Die Aristotelische Philosophie, und vollends die nacharistotelische ist den klassischen Philologen meistens weniger bekannt. Vielfach machen sich über Aristoteles noch die alten Urteile geltend, resp. die alten Vorurteile, er sei »Empirist gewesen; die Darstellung des »kleinen Schwegler wirkt hier oft noch sichtlich nach. Daß Aristoteles in naturwissenschaftlicher Hinsicht gegenüber den Naturphilosophen ein Erzreaktionär gewesen ist, ist den meisten nicht zum Bewußtsein gekommen — eine Folge einer einseitig antiquarischen Methode, welche keine Wertmaßstäbe kennt. Darum ist auch vielen nicht bekannt genug, welche Mühe es im 16. und 17. Jahrhundert gekostet hat, den Aristotelismus wieder abzuschütteln. Daß Aristoteles bei Leibniz und Hegel anderseits kongeniale Weiterbildung gefunden hat, darf nicht vergessen werden. Außerdem bietet Aristoteles naturgemäß den Anknüpfungspunkt für logische Fragen, wie auch für psychologische, welch letztere auch schon bei Platon einsetzen können.

Die Stoiker und Epikureer sind den Kandidaten durchschnittlich auch nicht besonders bekannt. Von klassischen Philologen darf aber verlangt werden, daß sie von der kulturhistorischen Bedeutung des Gegensatzes dieser Schulen für die römische Welt etwas wissen, daß sie Cicero's Abhängigkeit von der Stoa und sein gegensätz-

liches Verhältnis zur Epikurischen Schule kennen. Seneca ist den Kandidaten meistens nur dem Namen nach bekannt, ebenso auch Marc Aurel's prächtige Schrift: εἰς ἑαυτόν. Es wäre zu wünschen, daß diese sog. nachklassischen Schriftsteller den Kandidaten mehr bekannt würden; sie werden überhaupt in ihrer Bedeutung als Schulschriftsteller viel zu wenig geschätzt. Im 18. Jahrhundert, als noch nicht das einseitige Ideal des Neuhumanismus herrschte, las man mit Vorliebe die moralisierenden Schriftsteller des Altertums; dafür war das 18. Jahrhundert auch das Jahrhundert der Aufklärung, welche heutzutage bekanntlich verpönt ist. Die Unterschätzung dieser ganzen Literaturgattung spiegelt sich wider in der bedauerlichen Unkenntnis der meisten Kandidaten über dieses ganze doch so interessante Gebiet. Auch Lucretius Carus wird nicht genug gewürdigt. Daß wir ihm die Erhaltung des Atomismus und damit der Prinzipien der Naturwissenschaft durch das ganze Mittelalter hindurch verdanken, daß ein Friedrich der Gr. in ihm mit Vorliebe las, auch im 7 jährigen Kriege, daß er eins der merkwürdigsten Dokumente aus dem Altertum ist, das noch heute lebendig wirkt, ist gerade den Philologen oft ganz fremd.

Die Bedeutung der antiken Skepsis ist auch den meisten wenig zum Bewußtsein gekommen. Daß in ihr die Wurzeln auch des modernen Skeptizismus, speziell des Kausalproblems bei Hume, liegen, ist wenig bekannt. Wie die platonische Philosophie zur »akademischen« im Sinne der skeptischen werden konnte, ist schon eine schwierigere Frage, welche aber Intelligentere beantworten. Die durchgehende Bedeutung des Neuplatonismus dagegen für die kulturelle Weiterentwicklung im Christentum, speziell durch die Vermittlung Augustins, ist meist bekannt. Überhaupt bietet die Geschichte des Platonismus ein dankbares Fragengebiet. Man hat »Sieben Bücher zur Geschichte des Platonismus« geschrieben: wo macht

sich diese Nachwirkung besonders geltend? Welche Nachwirkung des Platonismus findet sich bei Cartesius, bei Kant, bei Schopenhauer? Man darf das klassische Altertum schlechterdings nicht isolieren, sondern immer und überall als den wichtigsten Bestandteil unserer modernen Bildung aufweisen: dann wird der klassische Philologe aus einem bloßen Lehrer und Gelehrten zu einem Erzieher.

Nur wenige Worte sind zu sagen über Kandidaten der Hebräischen Sprache, deren es ja nur wenige gibt. Man wird Gelegenheit nehmen, den Zusammenhang des Koheleth mit Problemen der griechischen Philosophie zu besprechen, den Begriff der σοφία in derselben Weise zu behandeln und dann besonders Philon's Verbindung des jüdischen Geistes mit dem hellenischen zur Sprache zu bringen. Interesse wird man bei Hebraisten voraussetzen dürfen für die mittelalterlichen jüdischen und arabischen Philosophen und für die Einwirkungen dieses Gedankenkreises auf Spinoza Endlich wird auch an Mendelssohn und seinen Phädon erinnert werden können. Auch hier führt das Prinzip der Konzentration naturgemäß zu Fragen, welche zwischen dem Spezialfach der Kandidaten einerseits und zwischen der Philosophie anderseits Brücken schlagen: so sei noch hingewiesen auf die Bedeutung des Spinoza für die alttestamentliche Quellenkritik, auf die Urteile von Kant, Hegel, Schopenhauer über die jüdische Religion; ferner auf das Verhältnis der mosaischen Schöpfungsgeschichte zur wissenschaftlichen Kosmogonie, z. B. zur Kant-Laplace'schen Theorie; auf das Problem des Monotheismus von der griechischen Philosophie bis auf die Gegenwart u. a.

Von der Geschichte führen Fäden zur Philosophie hinüber, welche zwar nicht so offen daliegen, wie bei den übrigen Fächern, die aber doch nicht minder wichtig sind. Die Geschichte bietet sowohl materiell als formell bedeutsame Anknüpfungspunkte. Sachlich wird der Philo-

soph Veranlassung nehmen können, die kulturgeschichtliche Bedeutung der philosophischen Richtungen mit dem Historiker zu besprechen, z. B. die Bedeutung des Platonischen Staatsideals für die mittelalterliche Ständebildung und für die sozialistischen Utopien der Neuzeit; ferner z. B. die außerordentliche kulturelle Bedeutung des Aristotelismus für das ganze Mittelalter; ferner z. B. die Bedeutung der stoischen Philosophie für den römischen Republikanismus; sodann die Erneuerung der Platonischen Philosophie im 15. Jahrhundert; die Bedeutung der Schriften von Hobbes, Spinoza, Rousseau für die Staats- und Rechtsphilosophie des 18. Jahrhunderts und damit für die große Revolution; die Bedeutung der Kantischen Philosophie für die Freiheitskriege; die Rolle der Hegel'schen Philosophie in der Reaktionszeit u. a.

Formell und methodisch bietet nun naturgemäß die Geschichte den Übergang zur Geschichtsphilosophie und ihren zahlreichen Problemen. Man wird vom Historiker einige Kenntnis der Entwicklung der geschichtsphilosophischen Anschauungen fordern können von Condorcet an, so besonders der Anschauungen von Herder, Kant, Hegel, Marx. Es wird für ihn wohl auch nützlich sein zu wissen, welchen Einfluss die geschichtsphilosophischen Lehren z. B. von Fichte und Hegel auf Historiker, z. B. auf Leo und Ranke ausgeübt haben. Die Probleme der Geschichtsphilosophie sollen dem Historiker nicht fremd sein: der Gegensatz der individualistischen und der kollektivistischen Auffassung, der mechanischen und der teleologischen Betrachtung, das Problem des Zufalls einerseits, der historischen Gesetze anderseits, das Problem des Fortschrittes, das Problem der Entwicklung der Nationen nach einzelnen Epochen u. a.; endlich die Grundfragen nach dem Sinn der Geschichte und nach einer göttlichen Weltregierung.

Endlich sind auch rein methodologische Probleme zu erwähnen: Quellen des historischen Wissens, und Be-

weismittel historischer Behauptungen, Hypothesen und Interpretationen, Kritik von Überlieferungen, Glauben und Wissen, Glaubwürdigkeit von Berichten und Aussagen: damit sind wir beim neuesten Kapitel der Psychologie angelangt, bei der Psychologie der Aussagen und ihrem Beweiswert, beim Problem der Suggestion und Autosuggestion.

Die Erdkunde bietet naturgemäß nicht sehr viele Anknüpfungspunkte, aber doch mehr, als mancher glauben möchte. Zunächst ist daran zu erinnern, daß ja die Geschichte der Erdkunde mit den Theorien der alten Philosophen beginnt, ich brauche bloß den Namen Berger's zu nennen, um an die Rolle zu erinnern, welche speziell die Vorsokratiker hierin spielen. Die Entwicklung der Ansicht über die Gestalt der Erde von Thales zu Anaximander ist einer der größten Schritte und Fortschritte, welche der menschliche Geist gemacht hat. Das äußere Weltbild der Philosophen steht mit ihrer allgemeinen Weltanschauung im innigsten Zusammenhange. Die Märtyrer-Rolle des Anaxagoras darf nicht vergessen werden und natürlich verdienen die Pythagoräer, auch schon die älteren, einen Hauptplatz, da sie ja schon die Bewegung der Erde erkannt haben. Die vorsokratischen Weltbildungstheorien im Zusammenhang mit den allgemeinen physikalischen Lehren der betreffenden Philosophen sind und bleiben kulturhistorisch bedeutsame Merksteine. Es soll dann daran erinnert werden, daß Platon und Aristoteles in diesem Punkte weit hinter den Älteren zurückstehen. Platons Timäus, dies »naturwissenschaftliche Märchen«, um mit Gomperz zu sprechen, muß vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus ebenso verurteilt werden, als des Aristoteles' Sphärentheorie, welche für das mittelalterliche Weltbild die Folie abgab. Es ist wünschenswert, daß dieses aristotelische Weltbild den Kandidaten anschaulich klar sei, denn nur von ihm aus ist einerseits die mittelalterliche Weltanschauung zu ver-

stehen, und anderseits der große Kampf des 16. u. 17. Jahrhunderts gegen jene aristotelische Weltauffassung. Die Bedeutung des Kopernikanismus und noch mehr der Erweiterung desselben durch Giordano Bruno muß von jedem gekannt sein. Ebenso darf keiner vorbeigehn an der Vermittlungskosmogonie des Cartesius, die natürlich, wie auch die entsprechenden Lehren der anderen Philosophen, nur im engsten Zusammenhang mit ihren allgemeinen philosophischen Prinzipien zu verstehen sind. Selbstverständlich ist dann die Erinnerung an Kant als Kosmogonen und Geographen, sowie an Herder, der den Zusammenhang der geographischen Bedingungen mit der Entwicklung der Nationen mit Recht so stark betont.

Vieles von dem, was für das vorhergehende Fach der Geographie als Anknüpfungspunkt diente, kann auch als Brücke gelten zwischen Physik und Philosophie. Aber hier kommt noch manches überaus wichtige hinzu. Es liegt nahe, an die Anfänge der physikalischen Forschung bei Demokrit zu erinnern, insbesondere auch an den von ihm zuerst gefundenen grundlegenden Unterschied der primären und der sekundären Eigenschaften der Materie. Demokrits physikalische Einsichten sind ja wissenschaftlich wertvoller, als das, was auf Aristoteles zurückgeht, dessen fragwürdige Bedeutung für die Naturwissenschaft auch hier erörtert werden muß und hier ganz besonders, wo es sich so sehr darum handelt, warum denn die Physiker des 17. Jahrhunderts sich radikal von ihm abgewandt haben. Hier ist nun Galilei's grundlegende Bedeutung für die Entwicklung des exaktmethodischen Denkens zu behandeln. Was Cartesius für die Entstehung der modernen mechanischen Naturauffassung bedeute, sollte den Kandidaten besser bekannt sein, als es meistens der Fall ist: die meisten glauben auf Grund verkehrter Darstellungen, seine Bedeutung gipfle in dem Prinzip: *cogito, ergo sum.* Die wenigsten

wissen, daß diesem methodischen Rückgang aufs Subjekt ebenbürtig zur Seite steht seine Betrachtung der objektiven Welt, m. a. W. die Neubegründung der mechanischen Naturanschauung: grundlegend ist seine neue Auffassung von der Bewegung und ihrer Mitteilung, insbesondere aber von dem unveränderlichen Maß der vorhandenen Bewegungsmenge, und damit die ahnende Antizipation des Gesetzes der Erhaltung der Energie. Wichtig ist auch zu wissen, daß Cartesius den Demokritischen Unterschied der primären und der sekundären Eigenschaften der Materie wieder aufstellt, für den ja Locke nichts weiter als den Namen erfand. Die Sache hatten ja schon Galilei und Cartesius. Daß auch Spinoza diese mechanische Naturauffassung hatte, ist vielen unbekannt, obgleich ohne diese Einsicht sein System ganz unverständlich ist. Daß nun Leibniz gewisse Einseitigkeiten des Cartesius in der Definition der Kraft zu überwinden suchte, daß Kant in diesen Streit eingriff, daß Kant überhaupt die Probleme der Phoronomie und Dynamik erörtert hat, daß er eine eigene und eigenartige Theorie der Materie aufgestellt hat, kann zu Fragen führen, welche allerdings nur in seltenen Fällen mit Erfolg gestellt werden können. Aber die allgemeine grundlegende Bedeutung des Gesetzes der Erhaltung der Energie und sein Zusammenhang mit dem Prinzip der Kausalität überhaupt kann zu Fragen Veranlassung geben, welche den meisten eher geläufig sind, umsomehr als diese Probleme ja auch in vielen Vorlesungen jetzt hinreichend zur Erörterung kommen. Eine sehr zweckmäßige Einführung in die Grenzprobleme der Naturwissenschaft und Philosophie bietet noch immer Lange's Geschichte des Materialismus.

Auch von Chemikern wird das letztgenannte Buch mit Vorliebe benutzt, um in die für dieses Studiengebiet wichtigen philosophischen Prinzipienfragen eine Einsicht zu erhalten. Es bildet für jeden Chemiker eine wünschenswerte Erweiterung seines Gesichtskreises, die Geschichte

der Theorien über die Konstitution der Materie einigermaßen zu kennen, schon um zu erkennen, mit welchen Schwierigkeiten der menschliche Geist zu kämpfen hatte, bis er hierin auf den richtigen Weg kam. Die Theorien der Materie bei den Vorsokratikern bilden immer eine wunderbare Kette der merkwürdigsten Versuche hierin. Es bleibt immer von Wert, zu wissen, wie lange der Gedanke der qualitativen Unwandelbarkeit der Stoffarten brauchte, um zur Herrschaft zu gelangen. Zunächst liegt dem Menschen der umgekehrte Gedanke viel näher, die Umwandlung von Allem in Alles — ein Gedanke, der in dem πάντα ῥεῖ des Heraklit seinen klassischen Ausdruck gefunden hat. Nicht Beobachtungen, sondern allgemeine abstrakte Erwägungen haben dann, durch Vermittlung eleatischer Gedankengänge, bei den jüngeren Naturphilosophen die entgegengesetzte Überzeugung hervorgerufen. Freilich, was Empedokles aufstellte, die Lehre von den 4 Elementen, war ein fraglicher Fortschritt und hat ja dann nachher durch Vermittlung des Aristoteles jahrhunderte-, ja jahrtausendelang das Aufkommen einer wissenschaftlichen Chemie verhindert. Und daß Aristoteles, im Anschluß an pythagoreisch-platonische Spekulationen, ein fünftes Element, den Äther, hinzufügte, hat nicht, wie manche meinen, der modernen Äthertheorie vorgearbeitet, sondern hat nach anderer Seite hin wiederum nur den Fortschritt aufgehalten: denn jenes 5. Element sollte ja die Gestirne bilden, entsprechend der Annahme, daß die Gestirnwelt eine höhere Form des Daseins darstelle, als die irdische Welt; damit war ja die Erkenntnis unmöglich gemacht, daß die Erde mit den übrigen Gestirnen auf eine und dieselbe Linie zu stellen ist, und daß auch die Gestirne aus denselben Stoffen zusammengesetzt seien, wie die Erde. Auch hierin, wie in so vielen anderen fundamentalen Punkten, hat Aristoteles bessere Einsichten, die schon vorhanden waren, zurückgedrängt: denn schon Anaxagoras hatte hierin das Richtige erkannt.

Aber auch in dem Hauptpunkte der Chemie als Wissenschaft hatte Anaxagoras, wenn auch in unmethodischer Form, so doch prinzipiell das Richtige schon aufgestellt: er sah, daß es eine (zunächst noch unbestimmt große) Anzahl von ursprünglichen Stoffarten gibt, welche nicht mehr ineinander übergeführt werden können, welche also die wahrhaft letzten Elemente bilden (man darf hier auch an die Untersuchungen von Diels über Begriff und Wort der Elemente erinnern). So steht dem Prinzip nach Anaxagoras der modernen Chemie am nächsten; manche der hierüber befragten Kandidaten wissen aber leider von Anaxagoras nur das anzuführen, was die älteren Darstellungen der Geschichte der Philosophie am höchsten bei ihm rühmen, und was doch sein schwächster Punkt ist, seine Nuslehre, gerade wie so viele noch bei Cartesius nicht seine Bedeutung für die mechanische Naturauffassung kennen, wol aber seine wunderliche Lehre von der *assistentia Dei.* Es wäre Zeit, daß in die Darstellungen der Geschichte der Philosophie wieder Wertmaßstäbe eingesetzt werden würden, damit nicht Wertvolles und Wertloses, Bedeutsames und Unbedeutsames, Fruchtbares und Unfruchtbares kunterbunt durcheinander ginge: dies verleidet, nebenbei bemerkt, auch so vielen Naturwissenschaftlern das Studium der Geschichte der Philosophie, daß mit antiquarischer und archivarischer Gleichmäßigkeit alle Meinungen der Philosophen vorgeführt werden, gleichgültig, ob dieselben für den Fortschritt der Wissenschaft hinderlich oder förderlich gewesen sind — durch Wertmaßstäbe muß ein frischer, fröhlicher Ton in die Darstellung dieser Entwicklung hineingebracht werden. So darf man wohl, trotz aller sonstigen Größe des Aristoteles, seine reaktionären naturwissenschaftlichen Aufstellungen tadeln, durch die er hinter seine Vorgänger zurückgeht, so also auch hinter Anaxagoras. Natürlich ist auch hier nun, gerade in diesem Zusammenhang der Entwicklung der chemischen Grund-

anschauungen, Demokrit zu würdigen: scheinbar steht ja allerdings nicht er, sondern Anaxagoras der modernen Chemie näher, hat ja letzterer doch die Idee einer unbestimmten Anzahl qualitativ verschiedener Elemente aufgestellt, während Demokrit alle Atome für qualitativ gleichartig erklärte. Doch steht anderseits wieder Demokrit der modernsten Chemie näher, welche ja das freilich noch in blauer Ferne liegende Ideal aufstellt, alle qualitativen Verschiedenheiten der bisher angenommenen Elemente auf quantitative Verschiedenheiten eines einzigen Ur-Agens zurückzuführen. Es bleibt immer bildend zu wissen, daß solche weitgreifende Ideen der Gegenwart schon in grauer Vorzeit, wenn auch in unmethodischer Weise, aufgetaucht sind, und wie solche Ideen dann in jener Zeit mit den anderen allgemeinen Anschauungen der betreffenden Denker zusammenhängen.

Für die weitere Entwicklung der naturphilosophischen Anschauungen von Aristoteles an ist zu erinnern an das, was oben bei den anderen Fächern bemerkt worden ist. Für die Theorie der Materie kommt ja dann eigentlich erst wieder Cartesius in Betracht, der, entsprechend dem allgemeinen naturwissenschaftlichen Stand jener Zeit, eine rein physikalische Theorie der Materie aufstellt, ohne jegliche chemische Einsicht. Die weitere Entwicklung der chemischen Theorien berührt sich nicht mehr so eng mit der Geschichte der Philosophie: doch darf daran erinnert werden, daß das Problem der Wärme eine große Rolle spielt, daß die Annahme des Wärmestoffes, des »Phlogiston« lange Zeit auch in der Philosophie spukte, daß schon Bacon — freilich mehr durch zufällige Intuition, als methodische Arbeit — die Bewegungsnatur der Wärme erkannte. Natürlich liegen hierbei Anknüpfungspunkte für Erörterung der Methode der Induktion, wobei die Mißverständnisse Bacon's ja natürlich nicht verschwiegen werden dürfen. Liebig's Angriff auf Bacon und die Verteidigung des letzteren durch Sig-

wart darf hier angereiht werden. Die moderne Entwicklung der Chemie seit Lavoisier gibt wohl ebenfalls mehr zu methodologischen als zu eigentlich naturphilosophischen Fragen Anlaß. Dagegen hat bei Ostwald, dem Hauptvertreter der modernen physikalischen Chemie, diese Spezialwissenschaft sich zur Naturphilosophie erweitert in einer Weise, welche weder den Kandidaten der Chemie noch denen der Physik fremd bleiben darf.

Wir gehen von den sogenannten exakten zu den sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften über, zu Botanik und Zoologie. Diese bieten ja nun die mannigfachsten Anknüpfungspunkte für verschiedene Gebiete der Philosophie. In der Geschichte der Philosophie tritt ja, was alle Kandidaten zu wissen pflegen, Aristoteles als großer Biologe und speziell als großer Zoologe auf. Aber daß diese großen Verdienste überschattet werden durch große Fehler, muß den meisten Kandidaten erst zum Bewußtsein gebracht werden. Aristoteles hat — und dies ist das erste — die Idee der starren, unveränderlichen Typen eingeführt, während doch schon vor ihm der Gedanke der allmählichen Entwicklung der einzelnen pflanzlichen und tierischen Formen auseinander aufgetaucht war. Daß Zeller die griechischen Vorgänger des Darwinismus zusammengestellt hat, wurde ja schon oben erwähnt: Anaximander und Empedokles sind hier besonders ehrenvoll zu erwähnen. Nicht bloß der Evolutionsgedanke, sondern auch der Selektionsgedanke ist damals aufgetreten: beide Gedanken sind ja auch noch in der spätern Darstellung des Lucretius erhalten geblieben. Aristoteles hat, wie bei andern Punkten, so auch hierin, die ersten Blüten der richtigen Einsicht erbarmungslos geknickt und unterdrückt; wie in der Kosmologie, so hat er auch in der Biologie die genetische Beobachtung ausgemerzt, deren vielversprechende Anfänge schon vorhanden waren, und an Stelle der genetischen Betrachtung eine entgegengesetzte eingeführt,

welche man mit Deuschle die ontische nennen kann, weil er das in der Natur Gegebene nicht als geworden, sondern als ewig und unveränderlich seiend betrachtet. Der zweite verhängnisvolle Punkt ist, daß Aristoteles an Stelle der schon von Demokrit begonnenen mechanischen Erklärung der Lebensvorgänge die teleologische einführt. Es ist wünschenswert, daß die Kandidaten den Gegensatz dieser beiden Naturanschauungen bis auf diese ihre Quelle zurückverfolgen können. Eine genauere Kenntnis der Aristotelischen Lehre vom *Τέλος*, speziell in ihrer Anwendung auf die Probleme der organischen Natur, darf daher verlangt werden.

Ebenso ist es wünschenswert, daß den Kandidaten nun ganz klar sei, daß erst Cartesius wieder das organische Leben auf rein mechanische Weise zu erklären gesucht hat: dies ist ja der Sinn davon, daß er insbesondere den tierischen und natürlich auch den menschlichen Organismus als bloße Maschinen betrachtet wissen wollte. Hier ist der Zusammenhang mit seiner rein mechanischen Auffassung aller Bewegung überhaupt zu wahren. Dies zu wissen ist für den Biologen mindestens ebenso wichtig, als das, was (wie ich schon oben einmal tadelnd bemerkte) die meisten allein von Cartesius wissen: das Prinzip des *cogito ergo sum.* Daß und inwiefern im Gegensatz dazu später Leibniz wieder die teleologische Auffassung einzuführen suchte — im Anschluß an die Aristotelische Entelechie — mag gestreift werden; dagegen ist wichtig zu wissen, daß dann später De la Mettrie aus jener Lehre des Cartesius materialistische Konsequenzen gezogen hat, indem er in seinem »l'homme machine« die von Cartesius selbst nicht eingehaltenen Schranken unklugerweise überschritt. Wie vorsichtig und umsichtig sich Kant zu jener Streitfrage der mechanischen und der teleologischen Auffassung gestellt habe, dürfte gerade für künftige Lehrer der Biologie an höheren Schulen nützlich zu wissen sein, anderseits aber auch,

daß man Kant (neben Herder) nicht mit Unrecht als Vorgänger des Darwinismus bezeichnet hat. Inwieweit man nun die Fragen an den Kandidaten in die unübersehbare Streitliteratur des 19. Jahrhunderts über diese Probleme hineintreiben soll, hängt von den individuellen Umständen ab. Es wird für Zoologen z. z. immer nützlich zu wissen sein, daß K. E. v. Baer's Zielstrebigkeit eine neue Auflage des Aristotelischen *Τέλος*-Begriffes ist, und daß auch die verschiedenen Formen des Neovitalismus, inklusive der vielberufenen Dominantentheorie des Kieler Botanikers eben dahin gehört. Haben Kandidaten, was nur zu wünschen ist, sich mit diesen Problemen beschäftigt, so ist es zweckmäßig, das Prüfungsgespräch auf dieselben zu richten. Natürlich wird man hier ebenso mit Takt und Vorsicht verfahren müssen, wie auf dem Gebiet des damit so eng zusammenhängenden Entwicklungsproblems. Aber es kann nur mit Freuden begrüßt werden, wenn Kandidaten die damit gegebenen allgemeinen, also philosophischen Probleme zum Gegenstand ihres Interesses gemacht haben. Die Darstellung dieser Fragen in Lange's schon oben gerühmter Geschichte des Materialismus ist noch immer sehr instruktiv; auch G. v. Gizycki's Buch über die philosophischen Konsequenzen des Darwinismus wird hie und da gelesen. In den Händen der Zoologen finden sich auch neuerdings vielfach Häckels Werke, speziell sein Buch über die Welträtsel. Man kann diesem Buche gegenüber Paulsens Stellung teilen: man kann auf der einen Seite es nur begrüßen, wenn denkende Naturwissenschaftler durch dasselbe auf die allgemeinen Probleme der Philosophie hingeführt werden, aber man wird anderseits auch Gelegenheit nehmen müssen, die jungen Leute durch geeignete Fragen darauf hinzuweisen, daß Häckel die eigentlich philosophischen Probleme nur oberflächlich angerührt hat. Man kann dies leicht zeigen bei den Problemen der Materie, der Kraft, des Lebens, des Bewußtseins, der Sitt-

lichkeit. Man wird (vielleicht unter Hinweis auf die Schrift von Adickes, Kant contra Häckel) besonders noch auf die erkenntnistheoretische Naivetät bei Häckel aufmerksam machen. Man wird auch sein mangelhaftes Verständnis für alles Historische betonen. Man wird dies am besten tun ohne jenen verächtlichen Ton, den manche Philosophen gegen Häckel anschlagen, der aber nicht nur dem bedeutenden und verdienten Manne gegenüber ungerecht ist, sondern durch den man auch die von seinen Verdiensten überzeugten jüngeren Naturforscher nur gegen die Philosophie mißtrauisch macht.

Für Botaniker und Zoologen sind naturgemäß auch diejenigen Partien aus der Geschichte der Philosophie von besonderem Reiz, welche sich auf Beseelung der Pflanzen und Tiere beziehen. Abgesehen von den Vorsokratikern, deren Panpsychismus sich ja aus ihrem Hylozoismus ergibt, kommt hier zunächst die Aristotelische Theorie in Betracht: seine Ansichten über die *ψυχὴ θρεπτική*, die *ψυχὴ κινητικὴ καὶ αἰσθητική* und deren Verhältnis untereinander und zur *ψυχὴ νοητική* beim Menschen bleiben ja immer eins der merkwürdigsten Dokumente. Von Wert ist es, wenn die jungen Naturforscher verstehen, durch welche Gründe Cartesius dazu gekommen ist, diese Lehre aufzugeben, und den Tieren alle seelischen Valeurs abzusprechen. Ich verweise auf das, was ich hierüber schon oben S. 41 bemerkt habe gelegentlich der Diskussion über die Stellung geeigneter Themata. Es ist aber weiterhin ebenso von Wert, die entgegengesetzte Stellung von Leibniz zu diesem Problem zu kennen, seine Lehre von den schlafenden Monaden, die den Pflanzen und Tieren zu Grunde liegen, eine Lehre, welche ihn befähigte, den Erscheinungen des Seelenlebens im tierischen Leben überhaupt erst gerecht zu werden, eine Lehre, deren Wichtigkeit für die folgende Aufklärungszeit wohl noch nicht genug anerkannt ist. Sonst bietet die Geschichte der Philosophie nach

dieser Seite wenig Ausbeute mehr, wenn man nicht Fechners »Nanna« hinzuziehen will, die ja neuerdings mehr zu Ehren kommt angesichts der modernen Untersuchungen über das „Seelenleben der Pflanzen". Doch dies ist Zukunftspsychologie. Wissenschaftlich wertvoll und speziell den Zoologen naheliegend sind aber die neueren Untersuchungen zur Psychologie der Tiere, mit der sich ja übrigens schon das 18. Jahrhundert fruchtbar beschäftigt hat. Aber erst dasjenige, was seit Darwin hierin geschehen ist, ist ja nun wissenschaftlich fruchtbar für uns. Darwin selbst hat die Theorie der Ausdrucksbewegungen, sowie die Psychologie des infantilen Lebens gefördert. Sein Anhänger Rosanes, der freilich später sich theologisierenden Neigungen hingegeben hat, hat ja gerade der Tierpsychologie neues Blut zugeführt. Französische und deutsche Forscher haben interessante Beobachtungen über Tierstaaten gemacht. Das Problem des Instinktes ist immerhin etwas vorwärts gebracht worden. Damit kommt man ja nun naturgemäß auf die verschiedensten psychologischen Probleme auch des menschlichen Seelenlebens; die Untersuchungen über die tierische Intelligenz und den tierischen Willen (z. B. von Schneider) sind sehr geeignet, den psychologischen Gesichtskreis erheblich zu erweitern. Es ist wünschenswert, daß die Zoologen der Philosophie von dieser Seite aus näher kommen; denn jene Fragen führen ja immer weiter und führen bald direkt und zentral zu den tiefsten Problemen der Philosophie. Allerdings beschäftigen sich die modernen Zoologen ja meist nicht mehr mit den höheren Tieren, sondern mit den untersten Vertretern der Fauna; aber gerade das Problem des Seelenlebens bei den niedersten Lebewesen, das ja vielfach in Angriff genommen worden ist, z. B. auch von Häckel, besser aber von Wundt, ist ja von besonderer Wichtigkeit und Tragweite für die allgemeinsten Fragen der Philosophie.

Noch nach einer anderen, mit der vorigen verwandten Seite hin kann man bei den Zoologen das Augenmerk richten. Da die Prüfungsordnung ausdrücklich verlangt, sie sollen »umfassendere Kenntnis der Anatomie und Physiologie des Menschen« besitzen, so kann der Philosoph ja leicht auch hieran anknüpfen, schon vom historischen Gesichtspunkt aus, der allerdings den Kandidaten zunächst ferne liegt, auf den aber die Geschichte der Philosophie von selbst uns notwendig führt. Ich will nicht ausführlicher von den einschlägigen Lehren der antiken Philosophie sprechen, obgleich der Zusammenhang anatomisch-physiologischer Anschauungen mit allgemeinen philosophischen Fragen z. B. bei Platon in seiner Seelenlehre auf der Hand liegt; auch in Aristoteles περὶ ψυχῆς finden sich Anknüpfungspunkte, ja schon bei Demokrit, der ja als erster die auch von Aristoteles partiell verwertete Lehre von der Ursprünglichkeit des Tastsinns aufgestellt hat. Die Geschichte der physiologischen Psychologie — ein merkwürdigerweise bis jetzt noch nicht geschriebenes Werk — lehrt, daß auch sonst im Altertum neben viel wertlosem Zeug wertvolle Ideen aufgetaucht sind: man findet hierüber z. T. in Häsers Geschichte der Medizin vieles Material.

Naturgemäß werden sich die Interessen weitaus der meisten Kandidaten hierin auf die Geschichte der neueren Philosophie konzentrieren. Hier ist aber auch sogleich ein Hauptname zu nennen, Cartesius, dessen Verdienste um die Entwicklung der physiologischen Psychologie übrigens noch nicht hinreichend gewürdigt sind: so hat er die Lehre von den Reflexbewegungen wesentlich gefördert; auch was er in der Schrift: *de Passionibus* sagt, berührt sich ja viel mit Physiologie. Aber allgemein bekannt ist ja seine wunderliche Lehre von der Bedeutung der Zirbeldrüse, eine Lehre, welche er in seinen Werken durch vielfache freilich sehr grobe anatomische Zeichnungen veranschaulicht hat. Die meisten Kandidaten ken-

nen denn auch tatsächlich den Zusammenhang dieser seltsamen Theorie mit den allgemeinen philosophischen Lehren des Cartesius von der Einfachheit und Immaterialität der Seele; auch wissen die Fortgeschrittenen, daß die heutige Zoologie vom entwicklungsgeschichtlichen Standpunkt jenes merkwürdige Organ als ein rudimentäres Scheitelauge betrachtet. Dagegen wissen die meisten nicht Bescheid über eine andere Lehre von Descartes, welche mit der eben erwähnten enger zusammenhängt, über die Lehre von den *spiritus animales*, welche freilich auch in manchen sekundären resp. tertiären Darstellungen der Cartesianischen Philosophie nicht deutlich genug herausgearbeitet ist. Durch den Ausdruck *spiritus*, und durch die Übersetzung Die Lebensgeister läßt man sich leicht verführen, in den *spiritus animales* Beziehung zum Cartesianischen Spiritualismus zu sehen, mit dem sie doch im schroffsten Kontrast stehen: sind sie doch nichts anderes als der schon im Altertum unter dem Namen πνεῦμα vielfach angenommene gasartige feine Stoff, welcher sich in den Nerven befinden soll. Die Nerven betrachtet Cartesius mit seiner Zeit als Kanäle, in denen eben jene feinsten Stoffe strömen. Das Nervensystem ist ihm ein System kommunizierender Röhren, in denen sich jene Gase hin- und her-, auf- und abbewegen, und auf rein mechanischem Wege die Reize der Außenwelt weiterbefördern eben bis zu jener Zirbeldrüse, in der die Seele ihren Sperrsitz beim Menschen innehaben soll. Jene *spiritus* d. h. jene gasartigen Stoffe werden darum *animales* genannt, weil sie die auffallendsten und wichtigsten Funktionen des Lebens, der Lebewesen, der *animalia* vermitteln sollen: die motorischen Reaktionen auf äußere Reize. Solche *spiritus animales* finden sich nach Cartesius natürlich auch bei den Tieren, die ihm ja bekanntlich bloße Maschinen ohne Seele sind und schon dieser eine Umstand beweist, daß die *spiritus animales* nichts mit dem spiritualistischen, immateriellen Seelenprinzip des

Cartesius gemein haben. Diese Lehre von den *spiritus animales* hat die ganze wissenschaftliche Welt des 17. Jahrhunderts beherrscht, und macht sich noch tief bis ins 18. Jahrhundert hinein geltend, auch in der schönen Literatur. Dieser Theorie der Nerventätigkeit ist dann eine andere gegenübergetreten, welche die Nerven nicht mehr mit Röhren vergleicht, sondern mit schwingenden Saiten; diese Theorie hängt in ihrem Entstehen mit der Schwingungstheorie des Lichtes und Schalles zusammen; die Schwingungen sollten dann durch das Nervensystem wie durch ein Saitensystem aufgenommen werden. Diese Theorie spiegelt sich in vielen Schriften des 18. Jahrhunderts, auch in Schriften der schönen Literatur wider bis weit hinein ins 19. Jahrhundert, in dem erst allmählich die elektrische Theorie der Nerventätigkeit zum Durchbruch kam, um dann durch die elektrochemische abgelöst resp. vervollständigt zu werden. Die philosophischen resp. psychologischen Schriften haben diese Wandlungen naturgemäß mitgemacht. Man wird natürlich derartige historische Details nicht von allen Kandidaten der Zoologie verlangen, aber wenn einer oder der andere gerade in seiner Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie auf solche Zusammenhänge gestoßen ist, so wird man sich freuen, ihm dieselben klar machen zn können und in ihm einen dankbaren Schüler finden. Dagegen wird man von allen Kandidaten dieses Faches die Elemente ner heutigen physiologischen Psychologie erwarten könden, speziell die Einsicht in die fundamentale und universelle Bedeutung des Reflexvorganges, und damit in den Unterschied der sensitiven und motorischen Nerven; man wird von denselben ferner einige Kenntnis der Sinnesphysiologie verlangen können, speziell der Theorie des Sehens und weiterhin der Theorie der Raumanschauung. Ebendieselben werden, weil sie wirkliche Anschauung, nicht nur Abbildungen von diesen Dingen gehabt haben, Verständnis haben für die Über- und Unterordnung der

verschiedenen Nervenzentren, für die Bedeutung der Hemmungserscheinungen, weiterhin für die Frage der Lokalisation der perzeptiven und motorischen Funktionen, für die Probleme der Aphasie, der „Seelenblindheit" u. ä. Die meisten andern Kandidaten haben von dem Studium der modernen physiologischen Psychologie nicht so viel Nutzen als man glauben möchte, weil eben, wie gesagt, den meisten die notwendige Anschauung fehlt. Für die Probleme der Psychophysik im engeren Sinne dagegen haben die anatomisch und physiologisch geschulten Zoologen meist weniger Sinn, als die Physiker, denen dieses Gebiet ja durch die Physiker Weber und Fechner nahe gelegt ist, und welche auch einerseits mehr gewöhnt sind, mit den betreffenden Apparaten umzugehen, anderseits die teilweise dazu nötigen mathematischen Kenntnisse mitbringen.

Dem Zoologen ebenso wie auch dem Botaniker liegen endlich auch methodologische Fragen sehr nahe, zunächst einmal das Problem der Klassifikation, dann die Methodologie der Hypothesenbildung und überhaupt die Methoden der induktiven Forschung. Es gilt dies natürlich auch im allgemeinen für alle Naturwissenschaftler; es wird nützlich sein und dankbar aufgenommen werden,wenn dieselben auf die bei Sigwart und noch mehr bei Wundt gegebene Methodologie ihres Spezialfaches hingewiesen werden, wenn sie dafür interessiert werden, einerseits die Logik von dem Gesichtspunkt ihrer Spezialwissenschaft aus zu betrachten und damit diese sonst so wenig beliebte Wissenschaft auf diesem Wege liebzugewinnen und schätzen zu lernen, und natürlich anderseits eben auch ihr Spezialgebiet vom Standpunkt der Logik aus zu betrachten und zu überschauen. Es gibt auch hier Anknüpfungspunkte genug zwischen den speziellen Wissenschaften und der Universalwissenschaft und Wissenschaft des Universums — der Philosophie.

Über die Beziehungen zwischen Mathematik und

Philosophie braucht darum wenig gesagt zu werden, weil diese Beziehungen auch den Kandidaten meistens ziemlich bekannt zu sein pflegen. Es ist fast durchgängig zu konstatieren, daß ihnen die pythagoreische Philosophie in ihren Motiven, Dogmen und Weiterentwicklungen bekannt ist. Ebenso ist auch den meisten nicht unbekannt, daß ein Zeno die auf Raum und Zeit bezüglichen Unendlichkeitsschwierigkeiten entdeckt und zu Sophismen benutzt hat. Die Bedeutung der Mathematik für die platonische Philosophie ist den Kandidaten dagegen meist nicht so vertraut, als man erwarten sollte, wohl wissen sie das Motto anzuführen: *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω*, aber welche Bedeutung dieses Postulat eigentlich für das Verständnis der platonischen Philosophie habe, ist den wenigsten geläufig. Höchstens wissen die meisten noch anzuführen, daß die Mathematik im Erziehungsplan des platonischen Staates eine große Rolle spiele, aber das Warum ist ihnen selten klar (wenn sie auch noch vielleicht wissen, daß im Menon und im Theaetet geometrische Beispiele eine Rolle spielen). Daß die mathematische Erkenntnis der *διάνοια*, als intuitive und demonstrative Erkenntnis der mathematischen Formen der Dinge, ein Vorbild und Vorspiel sei für die dialektische Erkenntnis der *εἴδη*, der Gattungsformen aller Dinge: muß den Mathematiker eigentlich doch mehr interessieren als jene Äußerlichkeiten; hier ist ja zum erstenmal in der Geschichte der Wissenschaften die Mathematik zum Vorbild der Philosophie gemacht — eine Auffassung, welche bekanntlich in der Entwicklung der neueren Philosophie eine so tiefgehende, so verhängnisvolle Rolle spielen sollte: man kann in dieser Hinsicht von Platon direkt auf Cartesius übergehen, denn was dazwischen liegt, hat nach dieser Seite hin wenig Bedeutung: die geringe Rolle, welche die Mathematik bei Aristoteles spielt, hat die ganze weitere Entwicklung der Philosophie bestimmt; was sonst noch die Geschichte der Mathematik von Be-

ziehungen der Philosophie zur Mathematik meldet, ist nicht prominent genug, um den Kandidaten zugemutet werden zu können. Aber mit der Rolle der Mathematik in der neuern Philosophie, bei Cartesius, Spinoza, Leibniz, Kant sollten sie genauer bekannt sein. Cartesius, der Vater der analytischen Geometrie, der schönsten Wissenschaft, hat ja der rationalistischen oder dogmatischen Philosophie auch jenen mathematischen Stempel aufgedrückt, der ihr charakteristisches Gepräge ausmacht. In den *Meditationes* strebt er danach, das im *Discours de la méthode* aufgestellte wissenschaftliche Ideal zu realisieren: so wie in der Mathematik mit dem Einfachsten begonnen wird, so sei auch in der Philosophie das Einfachste und Elementarste zu finden, und dies ist ihm der Bewußtseinssatz, der das Einfachste und Erste ausdrückt, was es für uns gibt und geben kann: die Identität des Denkens mit dem Sein in der Form des allein mit absoluter Sicherheit gewissen Satzes: Ich existiere als denkendes Wesen, und als denkendes Wesen muß ich existieren. Diese einfachste Erkenntnis ist ihm das Axiom, aus dem er alles übrige herausspinnt. Er beginnt in der Philosophie mit dem Einfachsten nach Art der Mathematik. So wird ihm die Mathematik überhaupt zum Vorbild der Philosophie in methodischer Hinsicht. In sachlicher Hinsicht macht sich sein mathematisches Denken natürlich auch geltend: seine Theorie der Materie ist eine mathematische, seine Theorie der Bewegung ist im Zusammenhang damit eine rein mechanische.

Was die Weiterentwicklung der Philosophie betrifft, so ist natürlich Spinoza und seine mathematische Methode allen bekannt, während Pascal's, des großen Mathematikers Glaubensphilosophie den meisten Mathematikern unbekannt ist. Daß Spinoza's Philosophie äußerlich die mathematischen Lehrbücher imitiert, ist natürlich allen geläufig; die innere Bedeutung der Mathematik für das Spinozistische Denken, welche besonders Windelband

sehr feinsinnig entwickelt hat, ist natürlich nur den Fortgeschritteneren zum Bewußtsein gekommen: wie ihm die *substantia infinita* unter dem Schema des unendlichen Raumes erscheint, aus dem die *modi* als wechselnde Teile herausgeschnitten werden; wie Spinoza alle Kausalität in mathematische Abhängigkeit verwandelt; wie er alles Geschehen im Natur- und Menschenleben mit derselben Kühle betrachtet, wie der Mathematiker seine Linien und Winkel; wie er eben *more geometrico* aus der Natur, d. h. dem Begriff Gottes alles ebenso ableiten und begreifen will, wie der Geometer die Eigenschaften des Dreiecks aus dessen Natur und Begriff. In Spinoza ist der Geist der Geometrie zum Schöpfer eines philosophischen Systems geworden; daß dies System *more geometrico* dargestellt worden ist, in der Form von Axiomen, Definitionen, Propositionen, Demonstrationen, das teilt das Spinozistische System mit anderen Systemen, das findet sich auch bei anderen; aber spezifisch spinozistisch ist, daß dies System nicht bloß *more geometrico* dargestellt, sondern *more geometrico* gedacht ist, daß das mathematische Denken, die spezifisch mathematische Art der Raumbetrachtung sich zur Weltbetrachtung erweitert hat.

Was Leibniz der Mathematik gewesen ist, das wissen natürlich alle Kandidaten; was aber die Mathematik ihm gewesen ist, das ist ihnen weniger bekannt. Sein ganzes Denken ist mathematisch tingiert, aber nicht in Form einer einheitlichen Konzeption wie bei Spinoza, sondern in Form mannigfachster, zerstreuter Gedanken: so sind ihm seine Monaden mathematische Punkte, oder auch Differentiale, so spricht er von ihren *infiniment pétites perceptions,* so faßt er ihr Reich nach Art einer unendlichen Reihe auf, und wendet auf sie den Begriff der Kontinuität an. In anderer Weise verwendet er z. B. die Mathematik zu der Theorie, in der er Gott nach Art eines Mathematikers diejenige Weltverfassung ausrechnen

läßt, bei der das *minimum* des Übels und das *maximum* des Glücks herauskommt. Mathematische Erkenntnis ist auch ihm das Vorbild aller philosophischen und er sucht letztere der ersteren anzunähern, indem er alle philosophischen Sätze auf zwei einfache Prinzipien zurückführen will, auf den Satz des Widerspruches und des ausgeschlossenen Dritten. Noch sei erwähnt, daß er in dem Streit mit Clarke die auf Raum und Zeit bezüglichen Antinomien in einer Weise behandelt hat, welche an Kant erinnert: jedenfalls ist auch, was bis jetzt nicht untersucht ist, Kant durch jenen berühmten Streit stark beeinflußt worden.

In der Zwischenzeit zwischen Leibniz und Kant liegt nichts Wesentliches, wenn man nicht daran erinnern will, daß und wie auch Locke die Ideen von Raum und Zeit untersucht habe, daß Berkeley gegen das mathematische Denken sehr beachtenswerte Einwände gemacht und daß Hume dem mathematischen Urteil eine merkwürdige Sonderstellung eingeräumt hat im Gegensatz zu seiner sonstigen Urteilstheorie.

Hume führt uns auch in dieser Hinsicht unmittelbar zu Kant, bei welchem ja die mathematischen Urteile eine fundamentale Rolle spielen. Kant's Lehre von den synthetischen Urteilen a priori, speziell in der Mathematik, ist ja fast allen geläufig, ebenso die sich daran anschließenden Raum- und Zeitargumente, welche die Theorie von Raum und Zeit als Formen der reinen Anschauung stützen sollen; dazu treten dann die mathematischen Grundsätze in der Analytik, sowie die Antinomien in der Dialektik: Lehren, welche auch den Nichtmathematikern naturgemäß meistens bekannt sind. Weniger bekannt ist aber dem Durchschnitt, daß ein Hauptverdienst Kant's darin besteht, die Philosophie von dem Ideal der mathematischen Methode befreit zu haben — eine Befreiungstat, welche ja schon der vorkritische Kant vollzogen hat, der allerdings den meisten ziemlich fremd ist, obgleich gerade

dieser Umstand fundamental wichtig ist. Den meisten ist diese negative Stellungnahme gegenüber der Mathematik weniger bekannt, als jene oben berührten positiven Beziehungen, zu denen auch noch z. B. Kant's Antezipation der Idee eines mehr als dreidimensionalen Raumes, sowie seine eigentümliche Theorie der symmetrischen Figuren gehört. Von den nachkantischen Philosophen ist Herbart's kühle mathematische Art eben darum den Mathematikern sympathisch, dagegen wissen sie mit Schopenhauers Angriff auf die geometrische Beweisart nicht viel anzufangen — freilich ist im allgemeinen die nachkantische Philosophie den meisten leider überhaupt eine *terra incognita.*

Es gibt aber dafür noch einige andere wichtige Anknüpfungspunkte zwischen Mathematik und neuerer Philosophie, so einmal die schon oben berührten Spekulationen, betreffend die Idee mehrdimensionaler Räume, welche u. a. an Helmholtz' Namen geknüpft sind. Wie viele erkenntnistheoretische und logische, sowie psychologische Gesichtspunkte dabei in Betracht kommen (außer den metaphysischen), braucht hier nur angedeutet zu werden. Ebenso bedarf es ja auch nur eines kurzen Hinweises auf die so überaus wichtigen Beziehungen der Mathematik zur Logik. Ich meine damit allerdings nicht die sog. mathematisierende Logik, die ich für eine sehr unfruchtbare Kunst resp. Künstelei halte, sondern die natürlichen Beziehungen, welche sich von selbst zwischen Logik und Mathematik herstellen; das mathematische Denken läßt sich dabei nicht erschöpfen durch die alte aristotelische Methode der Deduktion; es kommt dazu die Substitutionslogik. Über die logische Natur des mathematischen Denkens finden sich bei Sigwart und noch mehr bei Wundt sehr instruktive Ausführungen. Mathematiker nehmen auch jetzt noch Drobisch's Logik mit Nutzen in die Hand, welcher, von Hause aus selbst Mathematiker, die Eigentümlichkeit des mathematischen

Denkens besonders stark berücksichtigt, freilich doch nicht mit dem umfassenden Blicke eines Wundt. Im allgemeinen findet man bei den Mathematikern sehr viel regen Sinn für die Probleme der formalen Logik wie der Methodologie und wird diese natürliche Neigung derselben gerne dazu benützen, ihnen Interesse und Verständnis für logische Probleme einzuflößen.

Zwischen Religion endlich und Philosophie bestehen so nahe und auch dem oberflächlichen Blicke erkennbare Beziehungen, daß hierüber kaum viel zu sagen ist, was sich nicht jeder selbst sagen kann. Die griechische Philosophie beginnt (wie ja auch die philosophischen Anfänge bei anderen Nationen) mit Erscheinungen, welche noch halb in die Religion und schon halb in die Philosophie hineinfallen — lehrreiche Beispiele dessen, was die dichtende Phantasie im Bunde mit spekulativem Interesse zu stande bringt und insofern bewerkenswerte Typen der Verbindung religiösen und philosophischen Interesses. Die Entwicklung der griechischen Philosophie von den jonischen Naturphilosophen an zeigt und zeitigt nun die verschiedensten Bestrebungen, sich mit dem Gottesbegriff auseinanderzusetzen, bis er von Demokrit und bei den Sophisten — oder wie man jetzt lieber anordnet: bei den Sophisten und bei Demokrit — ganz eliminiert wird. Mit Sokrates setzen die neuen Versuche ein, den Gottesbegriff zu rekonstruieren. Für Platon's esoterische Ansicht ist Gott wohl identisch mit der sittlichen Weltordnung, aber er hat die Einsicht, daß dem exoterischen Bedürfnis ein solcher Gott nicht genügt und so überläßt er, halb ironisch, halb zustimmend, den persönlichen Gott dem mythischen Vorstellen. Wie der monotheistische Gedanke dagegen bei Aristoteles scharf einsetzt, hat Zeller in einem eigenen Vortrag über die Entwicklung des Monotheismus bei den Griechen gezeigt. Künftige Religionslehrer an höhern Schulen — und mit solchen hat es in diesem Zusammenhang eben

der philosophische Examinator zu tun — sollten diese Zeller'sche Abhandlung kennen, resp. sich deren Gedankengang selbständig rekonstruieren können. Lehrreich wird es für solche künftigen Religionslehrer auch sehr sein, zu verfolgen, wie die griechischen Philosophen die verschiedensten Versuche gemacht haben, den Volksglauben mit ihrer Philosophie zu versöhnen: sie können daraus etwas für die entsprechenden Probleme der Gegenwart lernen. Jene Vermittlungsversuche begannen schon in der vorsokratischen Philosophie: wenn ein Philosoph das allgemein-herrschende Weltgesetz »Zeus« nennt, so beginnt damit eben schon jenes Bestreben, das aber in der nachsokratischen Zeit erst seinen Höhepunkt erreicht, nachdem die Erfahrung immer mehr gezeigt hatte, daß das Volk nicht fähig ist, mit Philosophie als Religionsersatz sich zu begnügen und doch für Phantasie und Gemüt anthropomorphistische persönliche Gestalten und persönliche Beziehungen zu solchen braucht. Schon Sokrates selbst zeigt sich hierin konnivent, Platons Stellung zur Volksreligion liegt auf derselben Linie, aber erst die Stoiker erreichen hier den Rekord. Dies Kapitel wird in den gewöhnlichen Darstellungen der Geschichte der Philosophie vernachlässigt, und doch kann gerade daraus der Religionslehrer auch für die Bedürfnisse und Probleme unserer Zeit viel lernen. Dem Religionslehrer muß natürlich auch die rein spekulative Entwicklung des Gottesproblems gründlich bekannt sein; in erster Linie muß ihm der aristotelische Gedankengang geläufig sein, schon wegen der enormen Bedeutung desselben für das Mittelalter. Ebenso und vielleicht noch mehr muß ihm aber die neuplatonische Religionsphilosophie vertraut sein, da diese ja die ersten Anfänge der christlichen Dogmatik aufs tiefste beeinflußt hat. Dieser Einfluß der griechischen Philosophie auf das Christentum ist in den letzten Jahrzehnten so vielfach und so gründlich behandelt worden, daß den Kandidaten hierüber treffliche Dar-

stellungen genug zu Gebot stehen. Es kommt dabei auch besonders auf das Verständnis der Entwicklung des Logosbegriffes an, für welche das treffliche Buch Max Heinze's, unseres verehrten Jubilars, ein ausgezeichneter Führer ist. Daß unsere künftigen Religionslehrer mit Augustins *de civitate Dei* bekannt sein sollten, versteht sich von selbst, um die Wasserscheide zwischen echtem und christlich umgebogenem Platonismus recht scharf zu erkennen: das »Christliche in Platon«, und »das Platonische im Christentum« muß ihnen gleichermaßen bekannt sein. Auch Augustins *Confessiones* sollten keinem unbekannt sein. Will man überhaupt verstehen, was das Christentum ist, so muß man dies Buch kennen, das auch Aufschluß darüber gibt, warum das Christentum über die antike Welt siegen mußte: man vergleiche damit nur des Marc Aurel *Meditationes*, man vergleiche damit Boethius *de consolatione philosophiae* und man wird verstehen, warum die alte Gedankenwelt bei der Masse und auch bei vielen feineren Geistern demjenigen, was Platon so trefflich das »Kind in uns« nennt, nicht mehr genügen konnte. Für den künftigen Religionslehrer an höhern Schulen bietet nun überhaupt die Übergangszeit zwischen der antiken Philosophie und der christlichen Ära, sowie die Produkte der ersten Jahrhunderte der letzteren so überaus viel Wertvolles und Belehrendes, daß einzelnes hier gar nicht mehr herausgegriffen werden kann — die Fülle und Überfülle wird hier fast zur Gefahr. Und so ist es auch mit dem Mittelalter, dessen Philosophie ja den Kandidaten der Religionslehre schon teilweise durch die Dogmengeschichte vermittelt wird; es ist natürlich, daß hier besonders das Verhältnis der Philosophie zur Theologie in seiner Entwicklung den Kandidaten bekannt sein muß, daß sie mit dem Sinn des Realienstreites vertraut sein sollten, daß sie den Unterschied des Thomismus und Skotismus kennen sollten, daß ihnen insbesondere die Mystik nicht

fremd geblieben sein sollte und deren Zusammenhang einerseits rückwärts mit der neuplatonischen Ekstatik, anderseits mit dem modernen Pantheismus. Gerade die Erneuerung dieser mystischen Richtung in dem »Neuidealismus« der Gegenwart, ihr Zusammenhang mit den modernen theosophischen Bestrebungen macht eine solche Kenntnis wünschenswert, ja notwendig.

Es muß den Kandidaten klar geworden sein, welche Umstände die Emanzipation der Philosophie von der Vormundschaft der Theologie in der Renaissance angebahnt und im XVII. Jahrhundert zustande gebracht haben. Wie sehr aber anderseits doch die Geschichte der neueren Philosophie, wenn auch nicht von religiösen Strömungen abhängig, so doch von religionsphilosophischen Interessen beherrscht ist, kann ja auch dem blödesten Auge nicht verborgen bleiben. Der Gottesbegriff steht im Mittelpunkt des Interesses bei Cartesius, Spinoza, Leibniz. Die Entstehung der Aufklärung bei diesen Denkern selbst, und bei den sie ergänzenden englischen Philosophen muß einem künftigen Religionslehrer bekannt sein; auch ist es wünschenswert, daß er nicht bloß lerne, wie es heutzutage wieder Sitte geworden ist, über die Aufklärung und deren schwache Seiten zu spotten, sondern auch zu verstehen, welch ungeheuren Fortschritt des Denkens, Fühlens und Handelns uns das Freidenkertum des 17. und 18. Jahrhunderts gebracht hat. Was das 17. und das 18. Jahrhundert die Natur- oder Vernunftreligion genannt hat, kann freilich in seiner damaligen Form und Begründung nicht mehr genügen, aber die historische Gerechtigkeit verlangt, diese geschichtlichen Verdienste anzuerkennen; auch können wir uns noch immer an vielen jener Männer ein Beispiel nehmen. Gerade der künftige Religionslehrer soll lernen, jene Erscheinungen zu würdigen. Aber natürlich wird doch in religionsphilosophischer Hinsicht Kant das meiste Interesse in Anspruch nehmen, den man nicht mit Unrecht »den Vollender und

»damit den Überwinder der Aufklärung« genannt hat. Seine Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft muß den Kandidaten nicht bloß »bekannt« sein: es wäre zu wünschen, sie wären damit recht vertraut. Kants moralisierende Auslegung der Dogmen wird heute mehr unterschätzt als sie es verdient: vielleicht holt man sie noch einmal aus der Rumpelkammer hervor. Die weitere Entwicklung deutscher Philosophie ist eigentlich in erster Linie nach der Religionsphilosophie hin orientiert: Fichte Schelling, Hegel, Schleiermacher sind ja hier an erster Stelle zu nennen. Man unterschätzt aber meistens Herbarts Religionsphilosophie, welche viel feinsinnige Gedanken enthält. Daß Schopenhauers Philosophie eine Apologie des Christentums enthält, ist noch vielen unbekannt. Mit Nietzsche endlich hat sich die moderne Theologie so intensiv beschäftigt, daß dies an den Kandidaten meist nicht spurlos vorübergeht. Auch das Problembündel, das unter dem Namen »Darwinismus« geht, ist von theologischer Seite so vielfach und eingehend erörtert worden, daß einem einigermaßen geweckten Kandidaten das nicht fremd geblieben sein kann. Es ist ja äußerst wichtig, daß die künftigen Religionslehrer an den höheren Schulen mit all diesen Fragen bekannt sind, um in ihrem so überaus schweren Beruf nicht zu scheitern. Es gibt kaum etwas Schwierigeres, als den Schülern der Oberklassen an den höheren Schulen Religionsunterricht zu erteilen, Schülern, welche genügend historisch-kritische Schulung einerseits, naturwissenschaftliche Bildung anderseits haben, um die gewaltige Differenz zwischen den Weltanschauungen zu fühlen, welche ihnen in den verschiedenen Stunden gegeben werden. Es ist hier nicht der Ort[1]), um über

1) Während des Druckes dieser Arbeit hat in Hamburg auf der »Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner« Anfang Oktober Professor der Theologie D. Dr. Baumgarten-Kiel in der Pädagogischen Sektion einen vortrefflichen, vielbeachteten und vielbesprochenen Vortrag: »Der Religionsunterricht auf der Ober-

dieses schwierigste aller pädagogischen Probleme mehr zu sagen, als das eine: ein Religionslehrer, der sich dem geistigen Leben der Gegenwart verschließt, der den denkenden, fragenden, zweifelnden und eventuell auch verzweifelnden Jünglingen Steine statt Brot gibt, der wird's erleben, daß er und mit ihm die Religion mit diesen Steinen beworfen wird, und daß dabei dann wahllos und urteilslos Richtiges und Gutes mit dem Schlimmen und Verkehrten zertrümmert wird. Am meisten empört es die jungen Gemüter, wenn der Religionslehrer die aus dem philosophischen, naturwissenschaftlichen und historischen Denken sich ergebenden Einwände hochmütig ablehnt; er muß geduldig auf dieselben eingehen, und das kann er nur, wenn er dieselben kennt, nicht bloß theoretisch kennt, sondern praktisch in sich erlebt hat. Selbst wenn ihm die Philosophie unsympathisch ist, weil sie ihm seine Kreise stört, wird er aus Klugheitsrücksichten sich mit ihr äußerlich beschäftigen; und tut er dies ernstlich, dann wird ihm Philosophie doch auch innerlich immer mehr sein und werden und er wird immer mehr den tiefen Sinn des Kantischen Wortes über die *philosophia* als *ancilla theologiae* verstehen; Philosophie sei wohl die Dienerin der Theologie, aber nicht eine solche, die ihrer Herrin die Schleppe nach-, sondern vielmehr die Fackel voraustrage.

Bei künftigen Religionslehrern ist übrigens auch Interesse für eine philosophische Disziplin zu erwarten, für welche den anderen sonst kaum Zeit und Kraft übrig bleibt — für die Ethik. Es ist sogar mit Recht zu verlangen, daß sie mit den Haupttypen der ethischen Reflexion bekannt sind sowie mit deren Entwicklung. Freilich bietet die allgemeine Geschichte der Philosophie ja schon an sich Gelegenheit genug zur historischen Orientierung hierüber, aber aus Mangel an Zeit wird die Entwicklung

stufe des Gymnasiums» gehalten, dessen Grundgedanken sich sehr nahe mit dem oben Gesagten berühren.

der Ethik, wenigstens der neueren, meistens ungebührlich vernachläßigt. Der künftige Religionslehrer muß hierüber orientiert sein; gerade die jungen Leute auf den höheren Schulen haben für solche Fragen, die ihnen schon aus der Beschäftigung mit den schönen Literaturen speziell mit den großen Tragödien erwachsen, meist ein reges Interesse; ethische Probleme sind ja auch überhaupt in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Vordergrund getreten. Auch haben ja diejenigen Philosophen, welche von der Jugend schon am meisten — leider meist verfrüht — gelesen werden, Schopenhauer und Nietzsche, gerade die Grundprobleme der Moral aufs tiefste aufgewühlt. Gerade auf diesem Gebiet darf der Religionslehrer sich nicht begnügen mit dem bloßen Hinweis auf traditionelle Lehren oder auch einfach auf das »Gewissen«. Wenn man die jungen Leute damit glaubt abspeisen zu können, so irrt man sich doch gewaltig; man kann sie wohl damit zum Schweigen bringen, aber ihr Nachdenken kann man damit nicht unterdrücken. Und versteht der Religionslehrer nicht, dieses Nachdenken auch philosophisch zu leiten, so echappieren ihm die jungen Gemüter sehr bald, und er hat das Nachsehen — weil es ihm an philosophischer Durchbildung mangelte[1]). —

* * *

1) Nach § 39 der Preußischen Prüfungsordnung sind solche Kandidaten, welche die beiden theologischen Prüfungen bestanden haben, und sich dann zur Oberlehrerprüfung melden, von der allgemeinen Prüfung befreit, also auch von der Prüfung in Philosophie und auch von einer Hausarbeit in den Fächern der Allgemeinbildung. Allerdings sind dieselben schon in den theologischen Prüfungen aus der Philosophie examiniert worden, aber doch nach einer ganz anderen Richtung hin und zu einem ganz andern Zweck. Gerade mit Rücksicht auf die ganz besonderen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts an höheren Schulen sollte mindestens von denselben eine schriftliche Arbeit aus dem Gebiet der Philosophie verlangt werden. Aber auch eine mündliche Nachprüfung in Philosophie wäre für dieselben in dem oben entwickelten Sinne sehr nützlich.

So haben wir denn bei allen Prüfungsfächern Beziehungen zur Philosophie in Kürze herausgestellt, und es bedarf nur noch einiger erläuternder Schlußbemerkungen. Zunächst muß nochmals ausdrücklich gesagt werden, daß bei den vorstehenden Ausführungen nicht Ausführlichkeit und Vollständigkeit beabsichtigt war, sondern daß es sich nur um Proben und Beispiele solcher Beziehungen zwischen Fachwissenschaften und Philosophie handeln konnte; nicht ein System sollte gegeben werden, sondern nur eine Skizze. Ein Mißverständnis wäre es sodann aber auch, wollte man nun meinen, die Kenntnis der vorstehend angedeuteten Beziehungen zur Philosophie müsse nun strikte von jedem Kandidaten des betreffenden Faches verlangt werden; dies wäre, wie ich schon oben andeutete, ein unbilliges und unmögliches Verlangen; man muß sich damit begnügen, wenn dem einzelnen Kandidaten nur einzelne der oben angegebenen Punkte bekannt sind, je nach seinen individuellen Studien und Neigungen; aber natürlich ist es um so besser, je mehr solcher Beziehungen der einzelne in seinen Interessenkreis hereingezogen hat. Ein weiteres Mißverständnis wäre es, wenn man einen Kandidaten fallen lassen wollte, weil ihm vielleicht nicht einmal eine einzige solche Beziehung zwischen seinem Spezialfach und der Philosophie geläufig ist: es kann ja auch sehr wohl sein, daß einer ganz unabhängig von jeder Anregung durch die gerade in seinem Spezialfach liegenden philosophischen Probleme sich mit Philosophie überhaupt beschäftigt hat: unter dem Einfluß eines bedeutenden Lehrers, eines bedeutenden Buches erwächst das Interesse an und das Verständnis für Philosophie sogar vielfach ohne jene fachlichen Rücksichten, sogar häufig im Gegensatz gegen dieselben. Es kann z. B. ein Neusprachler oder ein Chemiker zufällig sich für Platon oder für Kant interessieren; er kann sich für erkenntnistheoretische, ethische, ästhetische Probleme erwärmen, zu denen er in seinen Fach-

studien nicht die mindesten Beziehungen findet; sein philosophisches Studium hat dann in seinem Kopfe nicht das mindeste mit seinem Fach zu schaffen und kann deshalb doch für ihn sehr fruchtbar und an sich ganz methodisch sein. Das eigentliche und tiefste Interesse für Philosophie hat seine Wurzel in jenem philosophischen θαυμάζειν, von welchem Aristoteles spricht, das sich meist gerade nicht an bestimmten fachwissenschaftlichen Problemen entfacht, sondern an den Wundern und Rätseln der Welt überhaupt; aber solche von Haus aus echt philosophische Naturen bilden doch die Minderheit unter den Kandidaten, mit denen wir es zu tun haben — zum Glück. — Auch in dieser Hinsicht ist das Schöne nur selten, und — was sollte man denn mit so vielen Philosophen auch anfangen, was sollten sie mit sich selbst anfangen? Auch im Platonischen Idealstaate ist damit gerechnet, daß es der eigentlich philosophischen Naturen nur wenige gibt. Wir müssen in der Wirklichkeit damit rechnen, daß es auch unter unseren Kandidaten nur wenige echt-philosophische Naturen gibt; und diese werden sich zu ihrem philosophischen Studium nicht erst auf dem Umwege durch dieses oder jenes Fachstudium bringen und zwingen lassen. Dem großen Durchschnitt aber liegt philosophisches Denken und Nachdenken nicht so sehr am Herzen, schon aus dem einfachen Grunde, weil die Spezialstudien sie so sehr in Anspruch nehmen, daß ihre Zeit und Kraft durch diese fachwissenschaftliche Beschäftigung fast ganz absorbiert wird. Aber eben darum hat der Gesetzgeber in weiser Vorsicht dafür gesorgt, daß sie gegen übertriebene und allzuvielseitige Inanspruchnahme seitens der Vertreter der Spezialwissenschaften geradezu geschützt werden, daß sie also nicht ganz in diesem ihrem Spezialstudium aufgehen, sondern daß sie gezwungen werden, ihren Blick von dem Einzelnen weg auf das Allgemeine zu richten, weil sonst der Gesichtskreis sich ungebührlich verengt:

auch das geistige Auge muß, wie das physische, das durch Naharbeit ermüdet und verkümmert, von Zeit zu Zeit durch Blicken in die Ferne erfrischt, aufgefrischt und gestärkt werden. Darum verlangt der Gesetzgeber mit Recht von dem Studierenden die Beschäftigung mit jenen allgemeinbildenden Fächern, und bestimmt, daß der Kandidat über diese seine Beschäftigung im Staatsexamen Rechenschaft ablegen solle: würde diese Rechenschaft nicht abverlangt, so würden jene allgemeinen Studien vernachlässigt zum dauernden Schaden der Betreffenden für alle Zeiten. Für Durchschnittskandidaten ist dieser Zwang wohltätig und für ihn ist eben auch jene Anknüpfung der Philosophie an seine Fachwissenschaften ein Hülfsmittel, um ihm die Philosophie und deren Notwendigkeit und Nützlichkeit anschaulich zu Gemüt zu führen. Diese fachwissenschaftlichen Studien führen ihn ja doch vielfach von selbst und unmerklich hinüber zur Philosophie: sie machen ihm die Philosophie, deren absoluten Wert er vielleicht nicht so recht verstehn könnte, in dieser relativen Hinsicht von Wert. Bei vielen wird dann erst auf diesem Wege der metaphysische Trieb entbunden, der ja nach Schopenhauers treffender Bemerkung in jedem Menschen vorhanden ist, wenn er auch in vielen entweder schlummert oder durch Dogmen eingelullt worden ist. Die Notwendigkeit, die betreffenden speziellen fachwissenschaftlichen Beziehungen zur Philosophie bis zu den ersten oder letzten Prinzipien zurückzuverfolgen, führt viele zur Quelle, welche sonst nicht leicht dieselbe gefunden hätten. Aber auch jenen wenigen, welche die Philosophie sponte und absolute treiben, oder welche vielmehr zu ihr getrieben werden durch den unwiderstehlichen metaphysischen Trieb — auch diesen wenigen wird es sehr dienlich sein, wenn sie ihr allgemeines philosophisches Interesse mit ihren Fachwissenschaften, die sie ja immer als künftige Lehrer daneben zu pflegen haben, in Verbindung bringen. Aus

einem doppelten Grunde. Ihr philosophisches Studium, das sonst leicht ins Vage und Abstrakte verläuft, bekommt dadurch eine konkrete Richtung und sachliche Erfüllung, welche ihrem Philosophieren nur nützlich sein kann. Und anderseits gewinnt dadurch die Beschäftigung mit ihren Fachwissenschaften: diese, welche ihnen oft nur zuerst als Brotwissenschaften dienen, werden ihnen dadurch selbst anziehender, je mehr sie dieselben mit philosophischem Geist erfüllen, resp. je mehr sie die in diesen Fächern verborgen liegende Philosophie selbst herausziehen. Diese Konzentration ihres Studiums wird ihnen also zum doppelten Gewinne. Solche Kandidaten werden indessen naturgemäß sich um die Fakultas der philosophischen Propädeutik bewerben: doch ehe wir von diesem neuen und wichtigen Gesichtspunkt sprechen, müssen wir die vorstehenden Erörterungen noch mit einer allgemeinen Bemerkung schließen.

Bei den eben entwickelten Regeln für die mündliche Prüfung waren zwei Prinzipien maßgebend: das Prinzip der Individualisierung, und das Prinzip der Konzentration. Das erstere verlangt, daß die Prüfung den individuellen Tendenzen des Kandidaten angepaßt sein soll, daß sie auf seine persönliche Entwicklung, seine — wenn man so sagen will — Liebhabereien Rücksicht nehmen soll, daß der Kandidat als Individuum geprüft werden soll, nicht als Nummer; das andere Prinzip verlangt, daß die fachwissenschaftlichen Studien der Kandidaten zum Anknüpfungspunkt gemacht werden sollen, daß die philosophische Prüfung in Zusammenhang mit seinem Fachstudium gebracht werden soll, daß die Philosophie nicht als etwas neben und außer seinem Fachstudium Vorhandenes für ihn existieren soll, sondern daß die Philosophie aus seinem Fach heraus entwickelt, resp. in sein Fach hinein verfolgt werden soll; der Prüfling soll nicht als beliebiges

Abstraktum, sondern als fachwissenschaftliches Konkretum behandelt werden.

Daraus ergibt sich nun unmittelbar, daß es vom examenstechnischen Standpunkt aus nicht zweckmäßig ist, mehrere Kandidaten gleichzeitig im mündlichen Examen vorzunehmen. Diese vielfach beliebte Manier, welche neuerdings sogar leider auch in Leipzig selbst für die Oberlehrerprüfung *ex officio* eingeführt worden ist, mag für das Physikum und für das medizinische sowie auch für das juristische, vielleicht auch für das theologische Staatsexamen gut genug sein, aber für die philosophische Prüfung muß sie nach dem bisher Entwickelten verwerflich sein. Im Physikum muß einer eine bestimmte Summe von Einzelkenntnissen unbedingt aufweisen, er muß gewisse chemische, botanische, zoologische, anatomische, physiologische Kenntnisse haben, sonst kann er nicht mit Erfolg weiterstudieren. Ebenso verlangt das medizinische, juristische, theologische Staatsexamen eine bestimmte Summe positiver Kenntnisse, derart, daß man bei der mündlichen Prüfung sehr wohl von dem einen Kandidaten auf die andern überspringen kann: die Kandidaten A, B, C, müssen alle dasselbe wissen, sie werden alle über einen Leisten geschlagen und sind dann geeignete und geaichte Medizinalpersonen, Staatsbeamte, Kirchendiener. Da werden im mündlichen Examen bestimmte gleichmäßige Fragen gestellt, welche jeder auch gleichmäßig muß beantworten können. Manchmal wird hierbei ja sogar das examenstechnische Verfahren eingeschlagen, eine bestimmte Anzahl von Fragen auf Zettel zu schreiben, und die Kandidaten dann auf gut Glück ihre Fragen aus dem ganzen Haufen herausziehen zu lassen, wie die Waisenknaben, welche die Lotterielose ziehen. Diese Methode ist die vollendetste Ausbildung des egalisierenden und nivellierenden Systems. Wie gesagt, diese Methode mag für diese Fächer, oder für die Methode, mit der sie betrieben werden müssen, gut oder

wenigstens gut genug sein; für eine Prüfung in Philosophie ist dies Verfahren gänzlich ungeeignet, weil es die hier notwendige Individualisierung und Konzentration vollständig unmöglich macht. In unseren Prüfungen werden zu Einem Termin Kandidaten aus ganz verschiedenen Fächern zusammenberufen: z. B. ein Kandidat mit Mathematik als Hauptfach, Physik und Chemie als Nebenfächer, einer mit Latein und Griechisch als Hauptfächer und Deutsch als Nebenfach; einer mit Französisch und Englisch als Hauptfächer und mit Geschichte als Nebenfach. Der erstere habe eine Arbeit gemacht über die Prinzipien der Ostwaldschen Naturphilosophie; der zweite über Marc Aurels Meditationes; der dritte über Taine's Ästhetik. Wenn und insofern die mündliche Prüfung an die schriftliche Arbeit anknüpfen soll, so liegt die Unmöglichkeit auf der Hand, diese drei in Einer Verhandlung vorzunehmen. Aber auch, wenn das Prüfungsgespräch auf jene Arbeiten gar nicht eingeht, so ist doch das Zusammennehmen der drei heterogenen Kandidaten durchaus unzweckmäßig: denn ein rationelles Prüfungsgespräch wird doch bei dem ersteren die Zusammenhänge zwischen Mathematik und Naturwissenschaft einerseits, Philosophie anderseits zum Ausgangs- oder zum Zielpunkt haben; beim zweiten wird klassische Philologie, das Hauptfach, zu den Hauptphilosophen des Altertums und ihrem Nachwirken in der deutschen Kulturwelt führen; beim dritten wird die französische und englische Philosophie den Mittelpunkt bilden, mit besonderer Rücksicht auf die geschichtsphilosophische Literatur dieser Fächer. Jedes Prüfungsgespräch mit jedem einzelnen dieser drei Kandidaten muß doch eine Sache, ein Ereignis für sich sein; es wäre ganz unmöglich, diese drei Prüfungen, wenn sie nach unserer Methode angestellt werden, durcheinander zu flechten. Indem jede Prüfung für sich vorgenommen wird, kann sie im Rahmen der kurzen Zeit, welche für gewöhnlich für eine

mündliche Prüfung zu Gebot steht — eine halbe Stunde — ein kleines Kunstwerk werden, eine kunstvolle und doch ganz natürliche Anknüpfung an die verschiedenen fachwissenschaftlichen Studien des Kandidaten — wohlzumerken an seine verschiedenen: denn auch hier wie bei der Stellung der schriftlichen Arbeit, kommen ja für gewöhnlich mehrere Fachgebiete gleichzeitig in Betracht, welche auch für die philosophische mündliche Prüfung zu kombinieren sind.

Und so wie das Prinzip der Konzentration, so verlangt auch das Prinzip der Individualisierung jene Isolierung der Kandidaten, nicht ihre Konfundierung: da würfelt derselbe Termin z. B. drei Kandidaten zusammen mit ganz verschiedener Vorbildung: der eine hat das Gymnasium besucht, der zweite das Realgymnasium, der dritte die Oberrealschule. Für die philosophische Ausbildung sind aber gerade diese drei verschiedenen Schulen ganz verschiedenwertig. Nur der erstere kann die griechischen Philosophen im Urtext lesen, nur dem zweiten sind noch Cartesius und Spinoza in ihrer eigenen Sprache zugänglich; dem Dritten sind jene beiden Kategorien in ihrer Ursprache verschlossen. Wer kein Griechisch gelernt hat, dem sind eine Menge termini technici der Philosophie nicht recht durchsichtig, von Zitaten aus dem Griechischen ganz zu schweigen. Schon aus diesem Grunde kann man jene drei Kandidaten nicht zusammennehmen. Es kommen daneben noch ganz andere individuelle Unterschiede in Betracht: der erstere z. B. interessiere sich für Naturphilosophie; der zweite für Religionsphilosophie; der dritte für Ethik. Das Prüfungsgespräch wird in diesen drei Fällen dann doch eine ganz andere Richtung nehmen, wenn dabei etwas Ordentliches herauskommen, wenn es nicht eben ganz schematisch und ganz oberflächlich und ganz äußerlich bleiben soll.

Es gibt freilich eine sehr einfache Methode, auch die heterogensten Elemente in Einem Prüfungsgespräch zu-

sammenzunehmen. Das Rezept dazu ist sehr bequem. Man stelle rein schematische Fragen, vor allem solche Fragen, welche rein gedächtnismäßig zu beantworten sind; so frage man z. B. nach den Titeln der Platonischen Dialoge oder man lasse die zehn aristotelischen Kategorien hersagen; man frage z. B. ferner nach den Daten des Lebens von Cartesius oder nach den Erscheinungsjahren der drei Kantischen Kritiken. Wo solche Fragen gestellt würden, da könnte man natürlich die verschiedensten Kandidaten durcheinander würfeln, solche äußerlichen Gedächtnisfragen kann ja jeder gleichmäßig auswendig lernen; aber eine philosophische Prüfung soll man dies dann nicht nennen: das ist dann ein Hersagen von Notizen, welche gestern eingepaukt worden sind, heute hergeplappert werden, um morgen für ewig in den Lethestrom zu versinken. Auf diese Weise kann die Prüfung allerdings mechanisch und schematisch gemacht werden. Bei einem solchen Examen lernt der betreffende Kandidat auch gar nichts: ein richtiges Examen soll aber nicht bloß dazu dienen, rein schematisch festzustellen, was der Kandidat weiß und nicht weiß, sondern es soll auch dem Examinator Gelegenheit geben, individuelle Lücken und Mängel der Ausbildung des Examinanden herauszufinden, und ihm dementsprechend Ratschläge zu seinen ferneren Studien zu geben. Ein richtiges Examen bildet nicht den Abschluß, nach welchem der Kandidat seine Bücher auf die Seite legt, froh, dieser Quälerei entronnen zu sein, sondern es soll den Ausgangspunkt bilden für die fernere zweckmäßige Gestaltung der Lektüre und die weitere Richtung des Nachdenkens. Nur in einem individuellen Prüfungsgespräch kann der Examinator solche Winke geben, nur ein individuelles Colloquium gibt die Möglichkeit, über das bloße Abfragen toten Memorierstoffes hinaus- und dazu zukommen, das *ingenium* zu prüfen, Urteilsfähigkeit und Reife zu konstatieren, und eventuell entscheidende Anregungen für

das ganze Leben zu geben. Nur in einem solchen individuellen Gespräch kann man auch die so häufige Neigung erfolgreich bekämpfen, äußerlichen Gedächnitsstoff rein äußerlich sich einzuprägen. Man erlebt es z. B. nicht selten, daß auf die Frage nach der Philosophie des Cartesius die Antwort erfolgt: »René Descartes ist geboren zu La Haye in der Touraine am 31. März 1596, kam dann in die Jesuitenschule zu Laflèche in den Jahren 1604—1612« u. s. w. u. s. w. . . . alles wörtlich aus irgend einem Repetitorium auswendig gelernt. Ich unterbreche in solchem Falle stets den Redefluß des Kandidaten mit den Worten: »an welchem Tage Cartesius geboren ist, das brauchen Sie nicht zu wissen, das wüßte ich im Augenblick selbst nicht, und bin auch nicht dazu da, solche Dinge auswendig zu behalten, das hat keinen Zweck; dieses Datum haben Sie ja nur für diesen Prüfungstag sich eingelernt. Es genügt, wenn Sie das Jahrhundert wissen, in welchem Descartes gewirkt hat d. h. also die 1. Hälfte des 17. Jahrhunderts[1]). Wohl aber sollen Sie wissen, verstehen und

1) Es soll leider vorkommen, daß Kandidaten durchfallen, wenn sie auf solch schulmeisterlich gestellte Fragen nicht zu antworten wissen. Man verzeihe den Ausdruck »schulmeisterlich« — es ist aber in der Tat kurzsichtig im höchsten Grade, gerade in der Philosophie auf solche nebensächliche und äußerliche Details den Hauptwert zu legen, also auf Daten, welche nur für den Augenblick aus irgend einem elenden Hülfsbuch eingelernt sind. Nebenbei bemerkt — die Kandidaten klagen häufig darüber, daß die neuerdings in die Prüfungskommission aufgenommenen praktischen Schulmänner vielfach in solch schulmeisterlicher Weise prüfen, und lassen sich lieber von den Universitäts-Professoren prüfen, gegen deren angeblich »zu hohe« Anforderungen jene als Gegengewicht dienen sollen. Es soll vorgekommen sein, daß einem Kandidaten von einem Praktiker die Befähigung für Oberklassen abgesprochen wurde, wenn er nicht alle Kantone der Schweiz aufzählen kann oder wenn er das Jahr der Schlacht bei Gaugamela nicht ganz sicher wußte. Solche Zahlen und Daten wird der Lehrer schon auswendig lernen, wenn ihn die Praxis dazu nötigt. Wichtiger ist aber, daß er überhaupt die Ursachen, den Verlauf und die Folgen der Heereszüge Alexanders

behalten, was dieser große Mann für die Geschichte der Philosophie und der menschlichen Kultur bedeutet, und worin das Eigentümliche seines philosophischen Denkens besteht. Jene öden Auswendiglerner wissen darauf meistens nichts zu sagen, und müssen sich damit begnügen, die auswendig gelernten Sätze des Kompendiums mechanisch herzuschnarren. Zu solch ödem Auswendiglernen aber erzieht man die Kandidaten so recht, wenn man sie *en masse* und daher auch rein schematisch prüft. Dann ist derjenige der Beste, der am raschesten und sichersten das Kompendium repetieren kann; dann kann gerade unter Umständen der Nachdenklichste und Klügste als der Dumme erscheinen, zumal wenn aus dem unübersehbaren Gebiet der Philosophie gerade Dinge berührt werden, mit denen er sich weniger beschäftigt hat. Prüft man aber jeden einzeln, so hat man Gelegenheit, in ihn einzudringen, man kann bald herausfinden, wo seine Stärke, wo seine Schwäche liegt, und man wird ihn dann bald auf dasjenige Gebiet bringen, auf dem er etwas leisten kann. Man wird dabei auch bald merken, daß die verschiedenen Kandidaten auch rein technisch ganz verschieden geprüft werden müssen. Die einen sind imstande, auf kurze anregende Fragen hin selbständig ein philosophisches System auseinanderzusetzen, dessen leitenden Ideen herauszustellen und in die Details zu verfolgen; oder auch ein psychologisches Gesetz scharf zu formulieren und durch Beispiele aus verschiedenen Gebieten zu belegen. Solchen Kandidaten muß man auch das Wort lassen können, an solchen hat man auch die meiste Freude, weil und insofern man sieht, daß sie einen philosophischen Gedanken-

---

d. Gr., sowie dessen welthistorische Persönlichkeit schildern und verstehen kann. Wichtiger ist auch, daß er die Entstehung und Konfiguration der Alpen aus ihren geologischen und klimatischen Bedingungen heraus darlegen kann. Auch beim Abiturientenexamen spielen leider jene »Schulmeisterfragen« eine viel zu große Rolle.

gang selbständig reproduzieren können. Natürlich ist das nur dann der Fall, wenn man sie — eventuell mit einiger leiser Nachhülfe — auch ordentlich zu Wort kommen läßt: es gibt freilich manche, welchen das schwer fällt. Es gibt aber auch andere Kandidaten, bei denen man auf eine solche selbständige Wiedergabe vergeblich hofft: hier muß man dann durch längere eigene Ausführungen die Situation erst klären, bis der Kandidat dann im stande ist, derart an ihn gestellte Einzelfragen zu beantworten. Es gibt freilich manche, welche ein seltenes Geschick darin besitzen, stets dasjenige zu fragen, was der Kandidat nicht weiß. Die Kunst des Examinators besteht darin, dasjenige herauszufinden, was der Kandidat weiß, an dies anzuknüpfen, daraus das zu entwickeln, was dem Kandidaten noch zugänglich ist, und ihn dann auf dasjenige hinzuweisen, was er nicht weiß, worauf er aber bei seinen ferneren Studien sein Augenmerk richten soll. So ist das Examen nicht bloß eine nach rückwärts gewendete Musterung, sondern auch eine nach vorwärts gerichtete Anregung, nicht bloß eine Frucht, sondern auch ein Keim, und ein Ansatz zu neuen Früchten, eine Aussaat zu späteren Ernten.

In der Philosophie gilt dies noch viel mehr, als in jedem anderen Gebiet, daß das Examen nicht das Ende ist, sondern erst der Anfang: denn zur Philosophie werden die Kandidaten doch erst im Laufe der Jahre immer reifer, und eben darum ist es so überaus notwendig, das Examen so zu gestalten, daß sie aus demselben neue Anregung schöpfen, sich mit Philosophie auch weiterhin zu beschäftigen. Das Examen kann sehr dazu beitragen, die Philosophie den Kandidaten lieb zu machen, statt sie ihnen, wie das leider manchmal der Fall sein mag, vollends zu verleiden: das Examen selbst soll ihnen neue Kraft und neuen Stoff zur Beschäftigung mit Philosophie geben.

Zu diesem Zweck kann auch noch ein anderer

examenstechnischer Kunstgriff beitragen, den ich das Prinzip der Kontinuität der mündlichen Prüfung nennen möchte. Das entgegengesetzte Verfahren des rein mechanischen Abfragens äußerlich eingelernter Kenntnisse, zu dem speziell auch das Zusammennehmen mehrerer heterogen gebildeter Kandidaten zwingt, führt auch dazu, daß das Prüfungsgespräch ohne inneren Zusammenhang von einem Punkte zu einem ganz heterogenen überspringt. Da beginnt man vielleicht mit der Nustheorie des Anaxagoras, fährt mit der Staatslehre Platons fort, springt auf die aristotelische Gotteslehre über, und kommt unvermutet auf die stoische Tugendlehre, um dann die Cartesianischen Wirbel, den Spinozistischen *amor intellectualis*, die Humische Kausalitätslehre zu berühren u. s. f. Eine solche Diskontinuität des Prüfungsgesprächs kann wohl eventuell zeigen, daß der betreffende Kandidat ein ausgezeichnetes Gedächtnis besitzt, und daß er irgend ein Kompendium fleißig auswendig gelernt hat. Anderseits kann aber auch eventuell ein wirklich philosophischer Kopf einem solchen mechanischen Abfragen gegenüber völlig versagen. Natürlich ist es an sich immerhin viel wert, wenn jemand eine Fülle positiver Kenntnisse besitzt, welche er mit Geistesgegenwart auf fremden oder eigenen Wunsch wie zur Parade ausbreiten kann. Aber philosophisches Verständnis, philosophisches Urteil lassen sich auf diese Weise weder zeigen noch konstatieren. Jene diskontinuirliche Fragemethode mag auf anderen Gebieten notwendig sein, auf dem Gebiet der Philosophie ist aber »Vielwisserei« schon von Heraklit als ein Übel gerügt worden; auf diese Weise erzielt man wohl *multa*, aber nicht *multum*, und erzieht die Kandidaten selbst dazu, auf das erstere mehr Wert zu legen als auf das letztere. Man muß aber diesen Charakter der Gründlichkeit und der »Vertiefung« (wie Herbart in seiner Pädagogik sich ausdrückt) auch dem Examen selbst aufprägen. Das

Examen in der Philosophie muß selbst etwas Philosophisches an sich tragen. Dies wird man dadurch erreichen, daß man das Prüfungsgespräch selbst zu einer inneren Einheit, zu einem zusammenhängenden Ganzen gestaltet. Man wird, wie schon oben bemerkt, dabei am besten ausgehen von dem Thema der schriftlichen Arbeit des Kandidaten, und, unter Berücksichtigung seiner sonstigen Studienrichtung, einen Gesichtspunkt durch die Geschichte der Philosophie hindurch verfolgen. Der Kandidat habe beispielshalber das beliebte Thema bearbeitet: »Die Bestreitung der Cartesianischen Lehre der *ideae innatae* durch Locke.« Man wird von den *idées innées* von Descartes natürlich zunächst auf die antiken Vorläufer dieser Lehre zurückgehen; man wird an die Platonische *ἀνάμνησις*-Lehre erinnern, und damit die ganze Platonische Erkenntnislehre aufrollen, im Zusammenhang damit eventuell noch die Aristotelische oder die Stoische, deren *κοιναὶ ἔννοιαι* ja Vorläufer jener Cartesianischen Lehre sind. Jene Cartesianische Lehre selbst und ihre Bestreitung durch Locke führt dann unmittelbar zu Leibniz und seinem Prinzip: *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu, nisi intellectus ipse,* und von da aus steht der Weg zu Kant offen. Von dessen Kategorienlehre wird man dann eventuell in das Gebiet der Logik hinübertreten, in der man entweder die Anschauungen der modernen Logiker über das Kategorienproblem besprechen oder auch eventuell auf die Urteilslehre übergehen kann, oder man wird aus der Logik das verwandte Gebiet der Frage der Axiome behandeln und eventuell im Zusammenhang damit die Lehre von der Deduktion. Zur Psychologie, in der die Kandidaten ja ebenfalls mit Recht noch geprüft werden[1]), führt

1) Das oben S. 23 u. ö. erwähnte Breslauer Gutachten macht u. a. auch den Vorschlag, den Kandidaten die Wahl zu lassen, ob sie in Logik oder Psychologie geprüft sein wollen. Also danach

von den besprochenen Punkten aus hier am bequemsten und natürlichsten die Leibnizische Lehre von dem unbewußten Zustand der *idées innées*. Damit ist das Problem des Unbewußten überhaupt berührt, das ja für sich selbst schon ergiebig genug ist. Aber man kann auch von den oben besprochenen Punkten aus sonst leicht einen anderen Weg zur Psychologie des Denkens und Erkennens finden, und dabei zum Schluß den prinzipiellen Unterschied der psychologischen und erkenntnis-theoretischen Betrachtungsweise berühren, und damit zum Ausgangspunkt zurückkehren. So hat das ganze Prüfungsgespräch einen natürlichen Mittelpunkt, anstatt bloß in inkohärente Fetzen zu zerfallen.

Oder es habe beispielsweise ein Kandidat das ebenfalls sehr beliebte Thema behandelt: »Humes Kausalitätslehre und ihr Verhältnis zur Kantischen Auffassung«. Da kann man z. B. an den Umstand anknüpfen, daß Hume sich selbst einen »akademischen« Philosophen nennt. Man muß zur Erklärung dieser Bezeichnung auf die Ge-

---

könnte es einerseits Oberlehrer in Preußen geben, welche niemals mit Logik sich beschäftigt haben! Man denke sich das im einzelnen aus, um die ganze Tragweite dieses Vorschlages zu erkennen: bis jetzt war die Didaktik immer und überall auf Logik aufgebaut (worüber noch unten Näheres folgt): eine wissenschaftlich begründete Didaktik würde damit unmöglich gemacht. Und anderseits könnte es Oberlehrer geben, welche nicht die geringsten psychologischen Kenntnisse besäßen! Dieser Vorschlag bekundet eine von den bisherigen Überzeugungen aller Pädagogen ganz abweichende Auffassung von den Bedürfnissen des Oberlehrerstandes. Woran soll denn die pädagogische Theorie und Praxis anknüpfen, wenn einem Teil der Oberlehrer die psychologischen Grundlagen fehlen? Seit 20 Jahren kämpfen alle hervorragenden Sachkenner für die pädagogische Vertiefung der Vorbildung der Oberlehrer: jener Vorschlag aber würde der Pädagogik den Boden unter den Füßen wegnehmen. Damit würde ja die wissenschaftliche Vorbildung der Oberlehrer weit unter das Niveau der seminaristisch gebildeten Lehrer hinabsinken, deren psychologische Vorbildung jetzt überall so energisch betrieben wird (vgl. oben S. 18 ff.).

schichte der »Akademie« zurückgehen, und muß zeigen, wie und warum aus Platons kritisch begründetem Dogmatismus sich der kritische Skeptizismus in der mittleren Akademie entwickelt hat, derart, daß »akademische« Philosophie späterhin identifiziert wurde mit skeptischer Philosophie (Augustinus, der Anhänger Platons, schreibt in diesem Sinne seine Schrift: *contra Academicos*). Von der mittleren Akademie und ihrer Skepsis ist der Weg nicht weit zu Pyrrho, zu Aenesidemus und zu Sextus Empiricus und von hier aus kann man auch noch eventuell auf die Sophistik zurückgehen. Von Aenesidemus ist anderseits leichter Übergang auf seinen Namensvetter und Nachfolger Anesidem-Schulze, den Gegner Kants mit Humeschen Argumenten. Damit ist man wieder im Kantischen Fahrwasser, von wo aus ja nach rückwärts und vorwärts die verschiedensten Anknüpfungen möglich sind. Man wird dann vielleicht wieder zu Hume zurückkehren, und von dessen Kausalitätslehre einen Übergang zur Logik suchen, den man leicht findet, wenn man Erörterungen über Mills Kausalinduktion und die damit in Zusammenhang oder Gegensatz stehenden Probleme hier anknüpft. Von Mill findet man dann leicht den Übergang zur Psychologie, indem man die von ihm gebilligte Assoziationslehre seines Vaters James Mill erwähnt. Mit den Assoziationsproblemen ist man mitten in der Psychologie und kann diese Probleme sowohl systematisch in ihre Anwendungen, als historisch in ihre Ursprünge verfolgen; damit kommt man wieder zu Hume zurück, der ja in der Geschichte des Assoziationismus eine entscheidende Rolle spielt.

Um mit einem dritten Beispiel abzuschließen, nehmen wir an, ein künftiger Religionslehrer, der gleichzeitig die alten Sprachen für mittlere Klassen zu erwerben wünscht, habe eine Arbeit gemacht: »der Gottesbegriff des Aristoteles«. Man wird hier in Anknüpfung an dieses Thema im mündlichen Examen eben die grie-

chische Religionsphilosophie historisch verfolgen, unter spezieller Berücksichtigung der Gotteslehren von Xenophanes, Anaxagoras, Platon, der Stoa und eventuell noch der Neuplatoniker. Man wird mit dem Begriff des *actus purus* das Mittelalter streifen, und wird dann wohl am besten zeigen, wie die ganze mittelalterliche Gotteslehre mit der Aristotelischen Theologie und wie diese mit der Aristotelischen Kosmogonie zusammenhänge. Man wird deren Zertrümmerung durch Copernikus und Giordano Bruno streifen, um dann auf die Gottesbegriffe von Descartes, Spinoza oder Leibnitz überzugehen, und um dann mit der Kritik der Gottesbeweise durch Kant zu endigen [1]). Zur Psychologie und Logik wird man ver-

1) Alle 3 oben gegebenen Beispiele gehen von dem Grundgedanken aus, daß eine Hauptaufgabe der geschichtlichen Einsicht, die von dem Kandidaten zu verlangen ist, darin besteht, zu erkennen, daß die alte Philosophie in der neueren aufs nachhaltigste nachwirkt, daß die neuere Philosophie unbeschadet ihrer Selbständigkeit vielfach von der alten aufs tiefste beeinflußt ist. Das heißt man historische Einsicht. — Das Breslauer Gutachten (vgl. oben S. 23) macht dagegen den Vorschlag, den Kandidaten die Wahl zu lassen, ob sie in alter oder in neuerer Philosophie geprüft sein wollen. Natürlich kann man die Fragen aus beiden Gebieten äußerlich trennen, aber man bleibt dann doch eben auch nur bei einer rein äußerlichen Auffassung stehen. Nach dem Breslauer Vorschlag dürfte man also nicht mehr von den ideae innatae des Cartesius auf die platonische Lehre zurückgehen; man dürfte bei Spinoza nicht an den Eleatismus oder an den Neuplatonismus erinnern Man dürfte nicht den Kampf der großen Naturforscher und Philosophen des 17. Jahrhunderts gegen den Aristotelismus behandeln, denn die Kandidaten brauchen ja dann nichts von Aristoteles zu wissen. Daß so viele neuere Philosophen antike Gedanken erneuern — all diese historische Einsicht fällt dann weg; daß anderseits der Platonismus und Aristotelismus, der Epikureismus und Stoizismus geistige Mächte sind, welche heute noch wirksam sind, das brauchen dann die Kandidaten (und speziell die klassischen Philologen, welche sich doch nur in Geschichte der alten Philosophie prüfen ließen), nicht mehr zu wissen. Dann verliert die mündliche

schiedene Paßübergänge einschlagen können: so kann man z. B. bei der Darstellung der Kantischen Kritik der Gottesbeweise, speziell des ontologischen, den Unterschied der analytischen und der synthetischen Urteile besprechen und von da aus etwa zum Satz des Widerspruchs übergehen, sowie zum Satz des ausgeschlossenen Dritten, und zu den daraus sich ergebenden Konsequenzen. Zur Psychologie kann man gelangen, indem man an den einseitig intellektualistischen Gottesbegriff von Aristoteles anknüpft, in Ergänzung dazu die voluntaristische Erweiterung dieses Begriffes behandelt, und dadurch dann in die damit zusammenhängenden Probleme der Psychologie einmündet. Indem man dabei etwa auch sonst einschlägige Lehren des Aristoteles behandelt, hat das philosophische Prüfungsgespräch sich einheitlich gleichsam zu einem Kunstwerk abgerundet, und hat einen Zusammenhang und damit selbst philosophischen Charakter gewonnen, es ist ein philosophischer Dialog geworden [1]).

Ein in dieser Weise logisch in sich einheitliches Prüfungskolloquium wird nicht in ein mechanisches Abfragen mechanisch eingelernter oder vielmehr nur angelernter Begriffe oder besser bloßer Worte verfallen. Es bietet Gelegenheit, einerseits die positiven Kenntnisse des Kandidaten zu konstatieren, als auch besonders sein Verständnis und seine Urteilskraft auf die Probe zu stellen. Es wird auch in dem Kandidaten eine zutreffende Vor-

---

Prüfung in Geschichte der Philosophie überhaupt ihren wissenschaftlichen Charakter.

1) Natürlich ist dieses Ideal in vielen Fällen sehr schwer oder nur unvollkommen oder überhaupt gar nicht zu erreichen: Hindernisse aller Art treten oft dazwischen, wie ja bei der Erfüllung aller idealer Forderungen überhaupt. Aber wenn man nicht sein Ziel von vornherein so hoch steckt, wie das Ideal es unweigerlich verlangt, dann wird man in der Praxis auch nicht einmal die mittlere Linie erreichen.

stellung von der Bedeutung und Würde der Philosophie erwerben, und ihm zum Bewußtsein bringen, daß die Philosophie nicht ein Fach neben andern Fächern ist, sondern die allumfassende Universalwissenschaft, die Wissenschaft des Universums, welche über allen Fachwissenschaften steht.

Alles dies gilt natürlich in erhöhtem Maße für die Prüfung in philosophischer Propädeutik, von der wir bis jetzt noch nicht gesprochen haben: was bis jetzt in Frage kam, war ja immer nur die Prüfung für die sogenannte allgemeine Bildung, an welcher alle Kandidaten teilnehmen. Dagegen ist die Prüfung für philosophische Propädeutik eine eigene selbständige Fachprüfung, über welche wir am besten in einem gesonderten Abschnitte reden.

### 7) Die Prüfung für die philosophische Propädeutik.

Diese Prüfung, welche neuerdings häufiger als früher abgelegt wird, erfordert eine eigene Behandlung. Da das Ziel dieser Prüfung ein anderes ist, muß auch die Methode der Prüfung zum Teil anders ausfallen. Es handelt sich dabei um die Lehrbefähigung zur philosophischen Propädeutik d. h. um das Recht in der Prima philosophischen Unterricht zu erteilen. Bekanntlich ist in Preußen zurzeit dieser Unterricht fakultativ; er kann durch den Direktor eingeführt werden, wenn nach demselben Bedürfnis und für denselben ein geeigneter Lehrer vorhanden ist. Faktisch wird nun an den meisten preußischen Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen kein philosophischer Unterricht erteilt. Die Erwerbung der Lehrbefähigung zu diesem Fache hat also bis jetzt praktisch fast gar keinen Wert. Eine gewisse Zahl von Kandidaten erwirbt sich aber trotzdem diese *facultas*; es sind dies eben solche Kandidaten, welche aus innerem

Trieb sich näher und tiefer mit Philosophie beschäftigt haben; sie haben einen Teil ihrer Zeit und Kraft auf dieses Gebiet verwendet, und, wenn sie sich die *facultas* darin erwerben, so haben sie, abgesehen von der Aussicht, doch vielleicht einmal darin unterrichten zu können, noch den Vorteil, eben eine *facultas* mehr in ihr Zeugnis hinein zu bekommen. Dadurch erhalten sie eventuell eher ein volles Oberlehrerzeugnis oder auch unter Umständen ein besseres. Wenn sie also für Philosophie Interesse und Verständnis haben, so tun sie ganz recht daran, die Spezialprüfung auch in diesem Gebiet abzulegen. Auch ist es ja nur wünschenswert, daß eine gewisse Anzahl philosophisch ganz besonders durchgebildeter Männer in den Oberlehrerstand hineinkommt. Für diese Spezialprüfung gelten nun folgende Bestimmungen der Prüfungsordnung:

§ 13.

**Philosophische Propädeutik.**

Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik nachweisen wollen, ist zunächst zu fordern, daß sie den in der allgemeinen Prüfung zu stellenden Anforderungen an die philosophische Vorbildung (§ 10), namentlich auch in der Hausarbeit, deren Aufgabe für diese Kandidaten aus dem Gebiete der Philosophie zu entnehmen ist, in durchaus befriedigender Weise genügen, und ferner daß sie bei einer allgemeinen Übersicht über die Geschichte der Philosophie und über die Aufgaben ihrer Hauptgebiete eingehende Kenntnis wenigstens eines von diesen oder eines der wichtigsten philosophischen Systeme besitzen und die Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen dartun.

Die schriftliche Arbeit muß selbstverständlich sowohl qualitativ als quantitativ den Durchschnitt der

Arbeiten für allgemeine Bildung erheblich überragen; die Quantität spielt dabei allerdings nicht die entscheidende Rolle; es kann einer ja bekanntlich auf wenigen Seiten mehr und besseres bieten, als ein anderer auf hunderten von Blättern. Aber es gibt doch bei einer solchen Arbeit eine gewisse Grenze nach unten hin, unter der ein Thema nicht mehr fruchtbar und gründlich behandelt werden kann. Sollen die bei dem Probleme in Betracht kommenden Schwierigkeiten sachlich und bis zu einem gewissen Grade erschöpfend erörtert werden, so bedarf es dazu naturgemäß eingehenderer Ausführungen. Der Kandidat muß zeigen, daß er den betreffenden Gegenstand überschaut, daß er ihn von einem allgemeineren Standpunkt aus betrachtet, daß er die Bedeutung des Gegenstandes nicht nur an sich versteht, sondern auch dessen Beziehungen zu andern Problemen einsieht; daß er den Gegenstand aus seinen Voraussetzungen heraus entwickeln und in seine Konsequenzen hinein verfolgen kann. Der Kandidat soll ferner zeigen, daß er die Literatur über den betreffenden Gegenstand kennt und zu benutzen versteht, und auch dies erfordert natürlich Raum. Aus all diesen Gründen muß eine solche Arbeit doch auch rein quantitativ über den Durchschnitt der Arbeiten für allgemeine Bildung hinausgehen. Die Qualität ist hier doch von der Quantität bis zu einem gewissen Grade mitbedingt: eine ausführliche Einleitung in die Bedeutung des betreffenden Gegenstandes, eine gründliche Diskussion der in demselben liegenden Schwierigkeiten, eine sorgfältige Darlegung der obschwebenden Kontroversen, eine selbständige Stellungnahme — all das erfordert doch immerhin so viel Raum, daß der Umfang der Arbeit von selbst größer als gewöhnlich werden wird. Man wird eine kürzere Arbeit nicht um ihrer Kürze willen zurückweisen; aber die hier zu stellenden Anforderungen können unter normalen Umständen nur

erfüllt werden, wenn der Verfasser sich nicht auf einen zu knappen Umfang beschränkt.

In Bezug auf die oben erwähnte ausgiebige Benutzung der Literatur ist hierbei jedoch ein naheliegendes Mißverständnis abzulehnen. Eine solche Prüfungsarbeit ist nicht mit einer Dissertation zu verwechseln. Eine Dissertation soll die Wissenschaft selbst fördern, soll dem Wissenschaftsgut etwas Neues zuführen und muß schon aus diesem Grunde auf der vollen Kenntnis der vorhandenen Literatur aufgebaut sein, damit nicht das schon einmal Gesagte unnötig wiederholt und als neuer Fund vorgebracht werde. Die volle Benutzung der vorhandenen Literatur ist ferner hier notwendig, um den Stand der Kontroverse über den betreffenden Gegenstand überhaupt zur Darstellung bringen, sowie um alle in Betracht kommenden Seiten der Frage berücksichtigen zu können. Aber diese ideale Forderung ist bei einer Dissertation schon aus äußeren Gründen schwer erfüllbar, und sie kann selbst bei einer Dissertation auch sogar aus inneren rein wissenschaftlichen Gründen eventuell eine starke Einschränkung erfahren. Vollends aber bei einer solchen Prüfungsarbeit, wie diejenigen sind, von denen wir hier sprechen, wäre die Forderung der absoluten Vollständigkeit der Literatur ganz verkehrt. Es ist selbstverständlich, daß der Kandidat die hauptsächlichsten Werke über den betreffenden Gegenstand kennen und benutzen muß, sowohl die allgemeinen als die monographischen; aber es ist nicht nötig, daß er nun alle Literatur über die Sache von allen Seiten her zusammenraffe. Schon die verfügbare Zeit der Ausarbeitung wird ihm hierin Beschränkung auferlegen, ganz abgesehen von der Schwierigkeit der Beschaffung mancher seltener oder vielbenutzter Werke von den Bibliotheken. Außerdem kann das Allzuviel hierin mehr verwirren als klären, mehr aufhalten als fördern. Diese Warnung vor dem Allzuviel möchte ich aber ja nicht mißverstanden

wissen: das Zuviel ist schädlich und ungesund, aber man vergesse nicht, daß das Zuwenig ebenfalls schädlich ist. ¡Nach meiner Erfahrung fehlt denjenigen Arbeiten, welche auf zu wenig Literatur aufgebaut sind, meistens der weite Gesichtskreis, sie leiden an Einseitigkeit und Gedankenarmut. Arbeiten, welche für philosophische Propädeutik sich wirklich tauglich erwiesen haben, sind meiner Erfahrung nach stets nur aus gründlicher und reichlicher Literaturkenntnis hervorgegangen. Der Fehler zu geringer Literaturbenutzung ist jedenfalls weit schlimmer, als der umgekehrte. Dürftige Literaturkenntnis führt auch zu Dürftigkeit der Ideen und Gesichtspunkte.

Ist so einerseits von solchen Arbeiten eine gewisse Gedankenfülle zu verlangen, so ist diese Forderung zu ergänzen durch das Postulat gründlicher methodischer Durchbildung. Sowohl die allgemeinwissenschaftliche äußere und innere Methodik, als auch das spezifisch philosophische Verfahren muß der Kandidat einigermaßen beherrschen. Gründliches Studium klassischer älterer und neuerer Werke, und fleißiger Besuch von philosophischen Seminarien bieten die beste Gelegenheit zur Erreichung der notwendigen Schulung. Nur auf diesem Wege kann auch jene dialektische Gewandtheit erzielt werden, welche ein wichtiges Merkmal des philosophischem Denkens ausmacht.

Die Wahl eines geeigneten Themas ist natürlich in diesem Falle ganz besonders verantwortungsvoll und manchmal auch recht schwierig. Natürlich sind eine Reihe derjenigen Themata, welche der allgemeinen Bildung dienen, schon ihrer Fassung nach nicht geeignet für Arbeiten zum Zweck der philosophischen Propädeutik. »Der Gedankengang des platonischen Phädon«, »der Begriff des ἔρως in Symposion«, »Analyse des ersten Buches der Spinozistischen Ethik«, »Darstellung der Einwände Lockes gegen die Lehre von den *ideae inna-*

»*tae*« — solche und ähnliche Themata sind natürlich durch ihre Fassung für unseren jetzigen Zweck ausgeschlossen: es könnte ja wohl ausnahmsweise ein ganz besonders Begabter auch aus einem solchen einfachen Thema etwas Besonderes machen, aber solche Themata bieten doch zu wenig Gelegenheit zur Entfaltung des Könnens. Es sind naturgemäß auch pädagogische Themata hier ausgeschlossen. Eine zweite Gruppe derjenigen Themata, welche für allgemeine Bildung gegeben werden, eignen sich dagegen sehr wohl auch zur Bearbeitung für den höherstrebenden Ehrgeiz desjenigen, welcher die Propädeutik erwerben will. Derselbe Gegenstand kann ja dann von dem letzteren gründlicher, umfassender, eingehender behandelt werden: die ganze Anlage der Arbeit wird in diesem Falle eine breitere Basis haben und höher hinaufreichen. In diesem Sinne können sehr viele der am Schluß aufgezählten 300 Themata — soweit sie nicht pädagogisch sind — zu beiden Zwecken verwendet werden: es kommt in diesem Falle nicht auf den Gegenstand, sondern auf die Behandlung an.

Eine Anzahl derjenigen Themata aber, welche zur Propädeutik gegeben werden, sind naturgemäß nur für den letzteren Zweck geeignet: bei diesen besagt schon die Fassung, daß sie überhaupt nur von solchen zu bearbeiten sind, welche sich spezieller und gründlicher mit Philosophie beschäftigt haben, als bloß zum Zweck der allgemeinen Bildung. Dazu gehören Themata wie folgende: »Der Begriff des *καθ' ὅλου* in seiner Entwicklung bei Sokrates, Platon und Aristoteles«; oder »Die Lehre vom Gefühl in der neueren Psychologie«. Solche Themata für allgemeine Bildung zu stellen, wäre ja höchst unzweckmäßig. Im übrigen gilt von der Wahl des Themas naturgemäß alles auch hier, was oben gesagt worden ist. Nur ist die individualisierte Bestimmung des Themas naturgemäß hier noch wichtiger. Man wird ja natürlich mit einem Kandidaten, der sich für Propädeutik meldet, ganz

besonders eingehend sprechen, um sein *ingenium* zu prüfen, und um unter sorgfältiger Berücksichtigung seiner bisherigen Studien und seines Interessenbereiches das beste für ihn gerade geeignete Thema zu finden; man wird hier besonders gerne an eventuelle Vorarbeiten des Kandidaten anknüpfen. Diese Wahl des Themas kompliziert sich manchmal dadurch, daß die Kandidaten ein Thema wünschen, mit dem sie eventuell später promovieren können. Dadurch entstehen natürlich neue Gesichtspunkte, deren Besprechung aber über den uns gestellten Rahmen hinausgeht. Übrigens kommt auch das Umgekehrte oft vor, nämlich, daß schon fertiggestellte resp. gedruckte Doktordissertationen von Kandidaten vorliegen, welche dann die Stelle der Prüfungsarbeit vertreten können: es ist sehr vernünftig daß die Prüfungsordnung (§ 28,6) diesen Fall vorgesehen hat und nicht eine neue Arbeit verlangt (vgl. oben S. 51).

Nicht selten ist endlich folgender Fall: Ein Kandidat der wohl starkes philosophisches Interesse hat, aber doch noch nicht über das Maß seines philosophischen Könnens mit sich im reinen ist, möchte sich nicht zur Prüfung in phil. Propädeutik ausdrücklich melden, aber er möchte doch ein Thema bekommen, das sich nicht bloß zur allgemeinen Bildung, sondern e v e n t u e l l auch zur philos. Propädeutik eignet. Viele Themata sind, wie aus dem Gesagten sich ergibt, in der Tat elastisch genug, um zu beiden Zwecken sich zu eignen. Natürlich muß der Kandidat auf die verschiedenen Anforderungen für die beiden verschiedenen Zwecke aufmerksam gemacht werden. Solchen Kandidaten pflege ich noch folgenden Rat zu geben: zunächst ihre ganze Kraft und Zeit nur dieser schriftlichen Arbeit zu widmen, und sie so zu gestalten, daß sie für philos. Propädeutik voll genügt, die Vorbereitung auf das mündliche Examen dagegen nur auf das Maß der allgemeinen Bildung zu beschränken. Der Kandidat erhält dann in seinem Zeugnis

bestätigt, daß seine schriftliche Arbeit den Anforderungen für phil. Propädeutik genügt, daß er aber, um diese wirklich zu erhalten, noch ein besonders mündliches Examen nachleisten müsse. Auf diese Weise wird die Arbeitslast vernünftig geteilt, und man erhält dann bei dem mündlichen Nachexamen meist viel bessere Resultate als bei denjenigen, welche sich von vornherein ausdrücklich für philos. Propädeutik gemeldet haben. Solche aber, bei denen das philosophische Interesse oder Verständnis doch nicht stark genug ist, bleiben dann weg.

Über die mündliche Prüfung ist hier nicht viel Neues zu sagen. Das oben Entwickelte gilt auch hier, *mutatis mutandis*. Natürlich müssen bei dieser Prüfung, welche rein äußerlich genommen für gewöhnlich doppelt so lang dauert, als diejenige für allgemeine Bildung, (nämlich statt einer halben Stunde eine ganze) die Anforderungen quantitativ und qualitativ gesteigert werden. Quantitativ — die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Philosophie muß naturgemäß hier weiter ausgedehnt sein. Bei den meisten Kandidaten, welche nur auf allgemeine Bildung hin geprüft werden, ist die Kenntnis der nachkantischen Philosophie sehr gering. So wünschenswert auch gerade die Kenntnis dieser Periode für allgemeine Bildung wäre, so kann doch, angesichts der vorhandenen Kapazität des ohnedies sehr durch die Spezialfächer schon übermäßig in Anspruch genommenen Gehirns, angesichts ferner der beschränkten Vorbereitungszeit hierin nicht viel mehr verlangt werden. Anders liegt es bei denjenigen, welche Propädeutik beanspruchen: es ist selbstverständlich, daß diese mit der nachkantischen Philosophie einigermaßen vertraut sein müssen, und es ist auch meistens der Fall. Aber auch in andrer Hinsicht muß quantitativ von den Kandidaten der Propädeutik mehr verlangt werden: sie müssen auch, um mit dem Prüfungsreglement zu sprechen, eine »allgemeine Übersicht über die Aufgaben der Philosophie« haben. Es müssen ihnen

also zunächst die Grundprobleme der Metaphysik in ihrer geschichtlichen Entfaltung bekannt sein — die Probleme der Substanz, der Kausalität und der Entwicklung; die Probleme des Gottesbegriffs, der Begriffe der Materie und des Geistes; der Gegensatz der Richtungen d. h. der Lösungsmöglichkeiten jener Hauptprobleme muß ihnen klar sein: sie müssen m. a. W. mit den verschiedenen Systemen, mit den Systemverschiedenheiten und ihrer Geschichte vertraut sein d. h. mit den Unterschieden von Materialismus und Spiritualismus, Realismus und Idealismus, Monismus und Dualismus und deren verschiedenen Arten und Ausprägungen, sowie mit dem Gegensatz der mechanischen und der teleologischen Welterklärung u. s. w.

Sodann müssen die verschiedenen Richtungen der Wertung der Welt, der »Weltbewertung berücksichtigt werden: die Welt als Vernunftsystem und der Optimismus und anderseits die irrationalistische und pessimistische Auffassung von Welt und Leben. Ferner müssen die Probleme und Systeme der Erkenntnistheorie ihnen geläufig sein, welche durch die Namen Rationalismus, Empirismus und Kritizismus gekennzeichnet sind. Endlich dürfen die gegensätzlichen Richtungen in der Moral nicht vernachlässigt werden, welche durch die Namen des Eudämonismus, des Energismus (moralischer Idealismus) u. s. w. ausgedrückt sind. Das was bei der Prüfung für allgemeine Bildung als geschichtliche Kenntnis der Entwicklung der Philosophie verlangt wird, muß also hier bei der Propädeutik wesentlich vertieft und erweitert sein.

Auch in Psychologie und Logik müssen natürlich die Kandidaten der Propädeutik gründlichere Kenntnisse aufweisen, um so mehr, als ja gerade dies die Gebiete sind, in welchen sie später eventuell als Lehrer fungieren sollen, wenigstens nach der traditionellen Gestaltung der philosophischen Propädeutik. Es sei hier nur auf einige besonders wichtige Gesichtspunkte aufmerksam gemacht.

Sehr notwendig ist jedenfalls Kenntnis der wichtigsten anatomischen und physiologischen Grundlagen der Psychologie, wozu den Kandidaten freilich nicht immer und nicht überall Gelegenheit geboten ist: auch die sog. psychophysischen oder psychologischen Institute pflegen mehr die Psychophysik im engeren Sinn oder auch Assoziations- und Gedächtnisexperimente u. ä., während die eigentlich anatomisch-physiologische Seite häufig vernachlässigt wird; notwendig ist sodann Kenntnis der verschiedenen Methoden der Psychologie, sowie endlich auch Kenntnis der Geschichte der Psychologie, besonders im Zusammenhang mit der allgemeinem Geschichte der Philosophie. Letzterer Zusammenhang ist selbstverständlich auch wichtig für die Logik; außerdem ist auch hier Bekanntschaft mit den verschiedenen Methoden und Richtungen derselben wünschenswert; daß endlich in der Logik nicht bloß die formale Seite derselben, sondern auch die Methodenlehre in Betracht kommt, darf wohl als selbstverständlich gelten.

Sind so in allen Gebieten für Propädeutik-Kandidaten die Anforderungen rein quantitativ gesteigert, so muß natürlich auch qualitativ hier mehr verlangt werden. Bloß Eingelerntes, bloß auswendig Gelerntes darf der Examinator hier auf keinen Fall durchgehen lassen: wirkliches Verständnis muß hier vorhanden sein und sachlich begründetes eigenes Urteil. Selbstverständlich kann ein Propädeutik-Kandidat diese qualitativen wie jene quantitativen Forderungen nur erfüllen auf Grund einer gewissen Kenntnis der philosophischen Literatur. So sehr vor planlosem Verschlingen aller möglichen Bücher zu warnen ist, das ja nur den Kopf verwirrt, und strenges Denken verhindert, so ist doch anderseits auch hier dürftige Literaturkenntnis Mutter der Gedankenarmut oder wenigstens unfruchtbarer Einseitigkeit.

Man wird sich freilich davor hüten müssen, von den Propädeutik-Kandidaten zu viel zu verlangen, wozu man

sich leicht verführen lassen könnte. Das Reich der Philosophie ist so unübersehbar, so inhaltsvoll, daß man von einem jungen Menschen, der sich nur wenige Jahre mit ihr beschäftigt hat, und der auch nur einen verhältnismäßig kleinen Teil dieser Zeit auf sie verwenden kann, überall nur Anfänge erwarten darf: er hat ja noch in späteren Jahren Zeit und Gelegenheit, sein Kennen und Können zu vervollständigen und zu vertiefen. Aber damit er bei diesem ferneren Studium, das er dann auf eigene Verantwortung hin anstellen muß, nicht auf Irrwege gerät, dazu ist notwendig, daß er wenigstens von vornherein auf den richtigen Weg gebracht worden ist. Es genügt hier nicht das bloße Interesse für Philosophie, und der gute Wille: die gute Methode allein macht den guten Philosophen. Darauf also muß man vor allem sehen, ob der Kandidat das richtige Verfahren kenne und handhabe. Dann allein ist er dagegen gefeit, später etwa auf unwissenschaftliche, laienhafte und minderwertige Schriften hereinzufallen, deren es ja gerade in der Philosophie Legionen gibt, viel mehr als in anderen Wissenschaften. Hat aber der Kandidat einmal den richtigen Anfang in der Hand, so wird man späterhin seine Weiterbildung ihm in die eigene Hand geben können. So ist denn auch das, was oben über die Anforderungen beim mündlichen Examen gesagt worden ist, *cum grano salis* zu verstehen; man wird auch mit weniger zufrieden sein, wenn dieses wenige gut ist, und man wird Lücken in einem Gebiet durch Kenntnisse in einem anderen kompensieren.

### 8) Der Unterricht in der »philosophischen Propädeutik« an den höheren Schulen.

Mit der Einrichtung der philosophischen Propädeutik selbst auf den höheren Schulen haben wir es hier an und für sich nicht zu tun. Vielleicht darf aber doch zum

Schluß über das neuerdings wieder so viel besprochene[1]) Problem der Philosophischen Propädeutik hier noch einiges gesagt werden. Es sind dies zunächst scheinbar nicht zur Sache gehörige Bemerkungen, die aber doch wieder zuletzt in den Gedankengang einmünden werden, mit dem wir begonnen haben. Ich muß von vornherein bemerken, daß ich dem traditionellen Verfahren der philosophischen Propädeutik skeptisch gegenüberstehe. Dieses besteht bei uns bekanntlich darin, daß die Grundgesetze der Logik und eventuell noch die Elemente der Psychologie gelehrt werden. Für den Unterricht wird eine bis zwei Stunden wöchentlich in der obersten Klasse freigemacht; vielfach wird ein kleines Kompendium dem Schüler in die Hand gegeben. Es wäre an sich gewiß nur wünschenswert, wenn den Primanern zunächst die Grundbegriffe der Logik beigebracht würden, aber die Art und Weise, wie das geschieht, scheint mir pädagogisch nicht der richtige Weg zu sein. Zunächst ist schon eine

1) Aus der unübersehbaren Fülle der darauf bezüglichen Publikationen erwähne ich hier nur den umfassenden Bericht, welcher auf der Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen im Jahre 1903 von zwei unserer bedeutendsten Schulmänner über die Frage erstattet worden ist: Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie; b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftsteller-Lektüre und im übrigen Unterricht.« Berichterstatter: Direktor Dr. Muff-Pforta, und Direktor Dr. Rausch-Halle. Der Bericht umfaßt im Druck 167 Seiten. Eine wertvolle Ergänzung hierzu bildet eine weitere, während des Druckes dieser Arbeit erschienene Publikation von Rausch: »Philosophische Propädeutik,« Teilabschnitt in dem »Handbuch für Lehrer höherer Schulen,« (Verlag von B. G. Teubner in Leipzig) Erste Abteilung, S. 215—242; es ist dies nicht bloß die neueste, sondern auch die beste systematische Erörterung der einschlägigen Fragen; ich freue mich, in allem Wesentlichen mit diesem ausgezeichneten Schulmann übereinzustimmen. In prinzipieller Übereinstimmung befinde ich mich auch mit den vortrefflichen Ausführungen über diese Fragen seitens meiner Fachkollegen Paulsen, Eucken und Ziegler.

Mehrbelastung wöchentlich von einer bis zwei Stunden eine bedenkliche Sache; auch wenn die Stunde nicht den übrigen als ein Plus zugelegt wird, sondern wenn es auch gelingt, durch Einschränkung eines andern Faches diese Stunde herauszuschlagen: die Mehrbelastung der Schüler ist dann nicht eine extensive, sondern eine intensive: eine Inanspruchnahme der Aufmerksamkeit auf ein neues Fach. Nun sind aber unsere Schüler überhaupt überbürdet: die Lehrziele sind für den Durchschnitt zu hoch gestellt, und die Kraft der Schüler wird durchschnittlich in einer Weise angestrengt, welche der gesunden Entwicklung nicht zuträglich ist. Die körperliche Ausbildung leidet darunter Not. Über diese Überbürdung ist so viel geredet und gegen diese ist so wenig getan worden, wie dies nur in Deutschland möglich ist. Ich glaube, es gibt keine Nation, welche eine so ausgezeichnete Literatur über Schulhygiene hat, als Deutschland: Zeitschriften, Lehrbücher, Abhandlungen und Kongreßberichte in Hülle und Fülle. Aber — es geschieht so gut wie nichts; — Handeln ist nicht unsere Sache, wohl aber Reden, Protestieren, Beschlüsse fassen u. s. w., in praxi bleibt alles beim alten. Angesichts dieser faktisch vorhandenen Überbürdung ein neues Fach dem Schulunterricht anzufügen, ist bedenklich. Die ohnedies geistig überbürdeten Schüler schützen sich durch Unaufmerksamkeit gegen die Mehrbelastung, und wenn der Unterricht nicht ganz ausgezeichnet gegeben wird — was in Logik sehr schwer ist — so folgen nur die allerwenigsten mit Aufmerksamkeit einem Gegenstand, in dem nachher nicht geprüft wird.

Es ist aber auch rein pädagogisch, resp. rein didaktisch fraglich, ob es ohne weiteres zweckmäßig ist, in der Prima einen eigenen logischen Unterricht zu geben in der üblichen systematischen Form. Der systematische Vortrag der Logik erfordert seitens des Schülers eine ganz außerordentliche geistige Konzentration, auch na-

türlich dann, wenn er, wie in der Schule, konversatorisch gegeben wird. In der Logik greifen, wie in der Mathematik, Früheres und Späteres so innig ineinander, daß nur ein schon an die strengste Ideenfolge gewöhntes Denken mit Erfolg nachkommen kann, und daß angestrengteste Aufmerksamkeit dazu gehört, den Zusammenhang zu verstehen.

Die logischen Gesetze, Regeln und Formeln haben eine so abstrakte Fassung, wie sie eigentlich dem Denken des Durchschnitt-Primaners noch ferne liegt. Es ist verfrüht, dem Schüler, der noch mit dem Stoff ringt, die Form allein *in abstracto* herauszustellen.

Es entspricht vielmehr dem Charakter der Schule, die logischen Gesetze und Regeln und Formeln aus dem konkreten Material heraus zu entwickeln, resp. entwickeln zu lassen. Der Fachunterricht bietet hierzu sehr viel Gelegenheit, insbesondere der mathematische, der naturwissenschaftliche, der grammatische, der literaturgeschichtliche und besonders bekanntlich der Deutschunterricht mit deutschem Aufsatz. Die Regeln sowohl der sog. formalen Logik als der Methodologie lassen sich hier auf Schritt und Tritt, an allen Ecken und Enden an den denkbar besten Beispielen entwickeln oder vielmehr aus denselben heraus entwickeln. Der Schulunterricht setzt den Lehrer sehr oft ohne weiteres in die Notwendigkeit, nicht bloß das logische Denken praktisch zu üben, sondern auch theoretische Erörterungen logischer Natur geben zu müssen. Die Schulwissenschaften geben nicht bloß die Gelegenheit dazu, sondern sie zwingen dazu. Man muß sogar sagen: ein Unterricht an höheren Schulen, der nicht von diesem logischen Gesichtspunkte aus gegeben wird, ist ein schlechter Unterricht. Die in den Schulwissenschaften immanent enthaltene Logik herauszustellen, ist ja eben Aufgabe des höheren Unterrichts, sonst bleibt er banausisch, mechanisch und mechanisierend. Es muß jeder Lehrer in seiner

Weise, in seinem Gebiete diese immanenten logischen Elemente herausheben. Es kann dem Unterricht nur nützen und denselben beleben, und ihn vertiefen und seinen Wert und Reiz erhöhen, wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit Gelegenheit nimmt, aus dem konkreten Material jene logischen Momente deutlich und klar herauszustellen, und allgemein und abstrakt zu formulieren. Die logischen Gesetze, Regeln und Formeln werden ja dem Schüler selbst viel deutlicher und klarer, wenn sie unmittelbar aus dem Material selbst herausspringen, als wenn er, nach der gewöhnlichen Methode, lernen soll, abstrakt gegebene Regeln erst nachher auf konkrete Fälle anzuwenden. Es ist mit Beispielen zur Illustrierung logischer Regeln immer eine heikle Sache, auch im Universitätsunterricht; viel fruchtbarer ist die Ableitung der Regel aus dem ungezwungen sich selbst darbietenden konkreten Material, als das gezwungene Suchen nach Beispielen zu abstrakten Regeln. Der Stufe des akademischen Jüngers entspricht die letztere Methode, aber dem Primaner sagt die erstere Methode entschieden mehr zu und fördert ihn beträchtlich mehr als die zweite. Dem Primaner wird die Logik im systematischen Vortrage ein Fach neben den anderen Fächern, und dies gerade ist das Verkehrte und Unfruchtbare; eben dann lernt er ja nicht, was die Logik für die Wissenschaften bedeutet, wenn sie ihm neben diesen als eigenes Unterrichtsfach gegeben wird. Ist aber die logische Behandlung das allgemeine Unterrichtsprinzip[1]) im Vor-

1) Hierzu vergleiche man die vortrefflichen Ausführungen von Direktor Dr. A. Gille: Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip? Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik in der Schule (Fries und Menge, Lehrproben und Lehrgänge 1903, I. Heft LXXIV S. 17–40) — denselben Gegensatz drückt R. Lehmann mit den Worten aus: »Unterricht in der Philosophie oder Philosophie im Unterricht, und tritt für beides gleichzeitig ein; vergl. seine vorzügliche Broschüre: Wege und Ziele der philosophischen

trag aller Wissenschaften, so tritt ihm der logische Gehalt dieser Wissenschaften und damit auch Inhalt und Gehalt der Logik selbst lebendig ins Bewußtsein. Albrecht Dürer sagt: »Denn wahrhaftig steckt die Kunst in der Natur; wer sie heraus kann reißen, der hat sie.« So steckt die Logik in allen Dingen, welche Gegenstand des Schulunterrichts sind, darin: man muß es nur verstehen, sie aus diesen Dingen selbst herauszureißen, herauszuheben, herauszuentwickeln.

Was hier über philosophische Propädeutik und zunächst über Logik gesagt worden ist, ist nicht neu: es ist in den letzten Jahren des öftern von verschiedenen Schulmännern gesagt worden, besser und ausführlicher, als es hier geschehen konnte. Vielleicht kann man dieser Unterrichtsmethode, welche wir hier empfehlen, den Namen der okkasionalistischen geben: die Gelegenheiten gilt es auszunützen, die sich von selbst darbieten. Die andere Unterrichtsmethode, welche wir für die Schule aber eben nicht empfehlen, und welche sich nur für die Universität eignet, ist die systematische. Diese systematische Behandlung erscheint im allgemeinen für die Schule nicht geeignet: im allgemeinen reagiert auch das Schülermaterial nicht sehr willig auf diesen Versuch, den Universitätsunterricht zu antezipieren. Angeblichen entgegengesetzten Erfahrungen, welche aus Österreich — wo ja die philosophische Propädeutik besonders durch die theoretischen und praktischen Bemühungen des Professors Dr. A. Höfler, eines ebenso grundge-

Propädeutik (Berlin, Reuther und Reichard 1905). Derselbe Gegensatz kehrt bei Rausch in den oben genannten Publikationen wieder als »philosophisch gerichteter Fachunterricht,« bei welchem die in dem Fach »immanent« enthaltenen philosophischen Elemente herausgearbeitet werden, und als spezielle Unterweisung in der Philosophie, (einerseits in Logik und Psychologie, anderseits in den allgemeinen philosophischen Fragen in Form einer »Schulphilosophie«).

lehrten als geistvollen Mannes, mächtig emporgeblüht ist[1]) — gemeldet werden, stehe ich etwas skeptisch gegenüber: sie stammen von Lehrern; soweit ich Schüler darüber hören konnte, lauten die Nachrichten doch erheblich weniger günstig. Die Lehrbücher, welche In Österreich speziell für Logik auf Gymnasien gebraucht werden, sind zum Teil erschrecklich abstrakt und erheben viel zu hohe Anforderungen. Ich befürchte, daß durch solche viel zu schwere Lehrbücher der Sache der philosophischen Propädeutik heute ebenso sehr geschadet wird, wie seinerzeit durch die Trendelenburg'schen *Elementa Logices Aristoteleae*, welche der älteren Generation in Preußen in schreckensvoller Erinnerung sind.

Das hier empfohlene entgegengesetzte Verfahren — nennen wir es also kurzweg das okkasionalistische — ist im Grunde überall schon bei uns in Anwendung, aber eben nur in sehr elementarer Weise, nur in den ersten Anfängen. Wenn ein Unterricht gut gegeben wird, kann er ja überhaupt nur auf diese Weise gegeben werden. Aber, soweit ich nachkommen kann, ist diese Behandlungsweise bis jetzt doch noch zu wenig verbreitet, und wird noch zu wenig bewußt und prinzipiell angewendet. Es sind zwar schon verschiedene Abhandlungen in pädagogischen Zeitschriften erschienen, in denen diese Behandlungsart direkt oder indirekt empfohlen wird. Aber es fehlt noch — was die Hauptsache ist — an genügenden Lehrproben für dieselbe, an praktischen Anleitungen zur Handhabung der okkasionalistischen Methode. Die Kunst, die sich darbietenden Gelegenheiten als solche zu erkennen und auszunutzen, erfordert große Übung nicht nur in dem betreffenden Fach selbst, sondern auch große Sicherheit in der Kenntnis und Anwendung der logischen Regeln; jene Kunst erfordert außerdem

1) In demselben Sinne wirkt in Österreich Prof. A. v. Meinong in Graz. Ferner sind rühmend zu erwähnen Prof. Dr. Jerusalem nnd Prof. Dr. A. v. Leclair in Wien.

Geistesgegenwart, sowie auch Freiheit in der Handhabung der didaktischen Tätigkeit. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht gibt es in dem bekannten Lehrbuch von Schulte-Tigges eine sehr verdienstvolle Anleitung, aber dieses Lehrbuch ist doch wieder eigentlich mehr für den systematischen Vortrag der Logik bestimmt, nur mit besonderer Rücksicht auf die Naturwissenschaften, als gerade für jene okkasionalistische Methode, welche die im gewöhnlichen Fachunterricht selbst so oft sich darbietenden Gelegenheiten benutzen will, innerhalb desselben logische Belehrung zu geben.

Dieser Gelegenheiten sind so viele, und viele von diesen wieder drängen sich so direkt auf, daß der Lehrer von selbst auf jene Methode geführt wird. Aber viele, besonders ältere Lehrer, welche in der Routine ihres Fachunterrichts aufgehen, lehnen jene Gelegenheiten zu logischen Erörterungen bewußt und entschieden ab. Es können das ausgezeichnete Fachlehrer sein in ihrer Weise, Männer, welche ihr Fach mit Begeisterung vertreten, denen aber die Weite des pädagogischen Blickes fehlt — es ist ja noch nicht lange her, daß das Wort »Pädagogik« den Lehrern an den höhern Schulen mißtönig in den Ohren klang und noch jetzt gibt es nicht wenige, welche den Mund verächtlich zucken, wenn von »Pädagogik« die Rede ist, und darin gehen ihnen ja ihre Lehrer an den Universitäten mit gutem Beispiel voran: denn die philosophischen Fakultäten und ihre Mitglieder sind im allgemeinen keine Freunde der Pädagogik, weil sie — leider — von ihrem wissenschaftlichen Charakter, ihrer Stellung im System der Wissenschaften keine richtige Vorstellung haben [1]). Es ist immer noch das alte Vor-

1) Auch das oben mehrfach erwähnte Breslauer Gutachten legt hiervon ein neues Zeugnis ab: denn es schlägt vor, die Prüfung in Pädagogik aus dem Staatsexamen überhaupt ganz wegzunehmen, und die Kandidaten erst nach dem Seminarjahr durch den betref-

urteil verbreitet (wenn auch nicht mehr so exklusiv herrschend wie früher), das der berühmte Philologe F. A. Wolf in die Worte gekleidet hat: wer eine Wissenschaft gut verstehe, sei auch imstande sie andern gut zu lehren. Jenes Vorurteil hat sich, zumal da es der Bequemlichkeit entgegenkam — aus den Köpfen mancher Lehrer an höheren Schulen noch immer nicht vertreiben lassen. Aber wissenschaftliche Kenntnisse einerseits und pädagogische Einsicht anderseits sind zwei ganz verschie-

---

fenden Seminardirektor in Pädagogik prüfen zu lassen. — Dieser Vorschlag verkennt vollständig die allen pädagogischen Fachmännern bekannte und auch oben S. 8 entwickelte Unterscheidung zwischen allgemeiner theoretischer und spezieller praktischer Pädagogik. Die Kenntnisnahme der letzteren und die Übung in ihr ist Sache des Seminarjahres, während dessen die Kandidaten in die Didaktik ihrer speziellen Fächer eingeführt werden. Aber die erfolgreiche Aneignung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten, also die Erlernung dieser Kunst setzt als wissenschaftliches Fundament schon die Kenntnis der allgemeinen theoretischen Pädagogik als Wissenschaft voraus. Diese Pädagogik als Wissenschaft enthält einen systematischen Teil und ist in diesem Teil abhängig von Psychologie, Ethik und Logik; sie enthält zweitens einen historischen Teil und ist in diesem Sinne als Geschichte der Pädagogik mitbestimmt von der Geschichte der Philosophie. — Es ist ein großer Fortschritt in Preußen, daß zum Vortrag dieser allgemeinen theoretischen Pädagogik seit einigen Jahren eigene Professuren seitens der Regierung eingerichtet worden sind, was — angesichts jener ablehnenden Haltung der philosophischen Fakultäten gegenüber der Pädagogik — ohne deren Mitwirkung geschah. Die Kandidaten nun, welche die pädagogischen Vorlesungen besucht haben, müssen eben deshalb auch unmittelbar nach der Studienzeit in allgemeiner Pädagogik geprüft werden. Ohne eine solche Prüfung würde jenes Fach an den Universitäten seine Bedeutung — und würde anderseits das Seminarjahr sein Fundament verlieren. Dadurch würden die dankenswerten und erfolgreichen Bestrebungen der Regierung zur pädagogischen Hebung der Oberlehrer wieder illusorisch werden. Übrigens würde der Oberlehrerstand selbst diese Einbuße seiner pädagogischen Vorbildung gegenüber dem gut vorbereiteten Volksschullehrerstand sicher nicht mit Beifall begrüßen.

dene Dinge, wie man ja auch immer mehr eingesehen hat, teilweise, weil man ja doch in der Praxis nun genug Männer kennen gelernt hat, bei denen das erstere in hohem Maße vorhanden war, ohne daß sie gute Lehrer waren, weil sie eben das zweite in sehr geringem Maße hatten.

Es ist nun aber auch Sache der pädagogischen Einsicht, zu erkennen, wo jene Gelegenheiten sich darbieten, und die Gelegenheit auch sicher und zweckmäßig auszunutzen; auch ferner einzusehen, daß solche Parabasen, wenn sie nur nicht zu häufig sind, und wenn sie an die richtige Stelle des Unterrichts gelegt werden, den Fachunterricht nicht stören, sondern fördern. Natürlich läßt sich ein Verfahren denken, das jene okkasionalistische Methode übertreibt und falsch anwendet, das also dem Fachunterricht schaden kann. Aber die Gefahr des Mißbrauches ist doch bei allem Menschlichen vorhanden, und darf nicht abhalten, das Zweckmäßige zu tun und zu empfehlen. Je öfter und allgemeiner die Methode in Anwendung kommt, desto weniger kann eine bloß schrullenhafte Verwendung derselben Platz greifen, weil sich dann die Technik immer mehr vervollkommnet und weil dann auch eher eine gewisse gegenseitige Kontrolle sich herausbildet — anderseits auch ein gegenseitiges Zusammenstreben nach denselben Zielen.

Was nun bisher mit besonderer Berücksichtigung der Logik ausgeführt wurde, das gilt auch von der Psychologie, von der Ästhetik, von der Ethik, aber auch von den eigentlichen Hauptwissenschaften der Philosophie: der Erkenntnistheorie, Metaphysik, praktischen Philosophie, sowie von der Geschichte der Philosophie selbst. Ehe ich noch hierüber einiges sage, möchte ich aber einen Punkt erörtern, der sowohl für die Logik als auch für diese anderen Gebiete wichtig ist, und von dem aus das Prinzip der okkasionalistischen Methode eine allgemeinere Beleuchtung erhält.

Seit geraumer Zeit ist das philosophische Interesse entschieden im Wachsen begriffen und dieses wachsende philosophische Interesse hat eine ganz besondere Färbung angenommen — eine gesunde Farbe, eine Farbe der Gesundheit und der natürlichen Kraft: und dieses Gesundheitssymptom besteht darin, daß aus den Spezialwissenschaften selbst heraus philosophische Antriebe erwachsen. Wer hätte noch vor 10 Jahren es für möglich gehalten, daß ein ernsthafter und ernst zu nehmender Naturforscher eine — Naturphilosophie schreibt? — Wer hätte es vermutet, daß ein Historiker, der eine Weltgeschichte abfassen will, ihr als Einleitung eine — Geschichtsphilosophie voranzuschicken wagt? Ein Wagnis ist dies in der Tat zu nennen: denn noch bis vor kurzem kam jeder Fachgelehrte, der philosophische Interessen zeigte, in den Ruf eines oberflächlichen Rhetors, der sein Fach nicht ernst nimmt und daher in seinem Fach auch nicht ernst zu nehmen ist. Aber wie hat sich dies alles geändert! Welch reiches Treiben und Blühen zeigt der für Philosophie scheinbar abgestorbene vielästige Stamm der Spezialwissenschaften! Auf jedem einzelnen Gebiet erwacht »der metaphysische Trieb«, welcher nach Schopenhauers treffendem Ausspruch in jedem unaustilgbar vorhanden ist; derart reich ist das Treiben und Blühen, daß der eigentliche Philosoph, der all das für seine Philosophie benutzen will, kaum mehr nachkommen kann. Sonst ging man von der Anschauung aus, daß die Fachgelehrten ihre philosophische Bildung sich bei den Philosophen und aus deren Systemen selbst holen müßten. Und in diesem Sinne haben die großen Systeme der neueren Philosophie, speziell der deutschen, befruchtend auf fast alle Spezialgebiete eingewirkt, um so mehr, als eben alle großen Philosophen, auch in die Einzelgebiete sich hineinwagend, die Probleme dieser Spezialwissenschaften von ihrem allgemeinen Standpunkt aus beleuchteten. Wie hat z. B. Kant und sein System

alle Abteilungen des menschlichen Wissens in tiefgehender Weise beeinflußt; die Theologie und die Jurisprudenz speziell wissen davon zu berichten. Vollends das Hegelsche System hat in fast allen Gebieten der Wissenschaft unauslöschliche Spuren hinterlassen. Die Schopenhauersche Philosophie hat ihre Absenker in viele Spezialgebiete hineingetrieben. Immer wurden so aus den allgemeinen philosophischen Ideen Folgerungen auf das Spezielle gezogen, das durch jene allgemeinen Ideen von außen her beleuchtet, befruchtet, bereichert werden sollte.

Seit dem Erlöschen der großen Systeme ist diese ihre Wirkung ebenfalls erloschen. Die Spezial-Forscher finden bei den Philosophen keine befriedigenden Aufschlüsse mehr und meinen, daß deren allgemeine Ideen auf ihre besonderen Bedürfnisse nicht passen, deren Eigenart eben von den allgemeinen Prinzipien nicht genügend getroffen und von den Philosophen aus Mangel an Detailkenntnissen nicht genügend gewürdigt werden könne. Es macht sich in den letzten Jahrzehnten ein sichtbar steigendes Bedürfnis der Spezialforscher nach philosophischer Klärung ihrer Grundbegriffe und Hauptprobleme geltend; oft wurden die Philosophen von Spezialforschern um solche Aufklärung angegangen, oft freilich vergeblich, und so begannen die Spezialforscher sich ihre Philosophie selbst zu machen. Auf allen Spezialgebieten wachsen nun philosophische und halbphilosophische Schriften in Hülle und Fülle hervor. Freilich, es ist darunter manch krauses Zeug, zu dem der philosophisch Geschulte manchmal lächeln muß. Aber ein solcher möge nicht vergessen, daß auch die Philosophen selbst ihrerseits und darunter die größten, z. B. ein Hegel, sich gelegentlich wohl lächerliche Blößen in Bezug auf Probleme der Spezialwissenschaften gegeben haben. So muß man nun eben jetzt auch manches Sonderliche in den Kauf nehmen: im großen und ganzen ist es doch sehr

erfreulich, daß aus den Spezialwissenschaften selbst heraus das philosophische Interesse selbständig erwächst. Dies ist doch auch das Natürliche, daß nicht von außen und von oben her an die Spezialwissenschaften philosophische Ideen heran- und herabgebracht werden, sondern daß aus ihnen selbst heraus die philosophischen Fragestellungen erwachsen. Ganz allgemein gilt, was oben nur von der Logik gesagt wurde: »Wahrhaftig, es steckt in allen Dingen die Philosophie darin; es gilt nur sie herauszureißen«.

Ich brauchte ja hier nur an einige besonders markante Erscheinungen zu erinnern. In der Mathematik gehen die sogenannten metamathematischen Spekulationen direkt in philosophische über; es braucht ja nur der Name von Helmholtz genannt zu werden, dessen mannigfache Ausführungen zu diesen Fragen sich auf dem Grenzgebiet der Mathematik und der Philosophie bewegen; in dasselbe Grenzgebiet gehören die scharfsinnigen Bemühungen von Georg Cantor, den Unendlichkeitsbegriff neu zu fassen. — Auf dem weiten Gebiet der Naturwissenschaft sind überall philosophische Kräfte erwacht: es kommen allerdings manche seltsame Blüten zum Vorschein, aber auch diese verdanken doch dem unausrottbaren »metaphysischen Trieb« ihre Entstehung. Die bedeutsamste Erscheinung, welche durchaus ernst zu nehmen ist, ist die »Naturphilosophie« von Ostwald. Die Bestrebungen Ostwalds, aus eigener Kraft die Probleme der Materie und der Kraft der Lösung näher zu bringen und damit auch dem Problem des Verhältnisses des Physischen zum Psychischen näher zu kommen, sind allseitig mit größtem Interesse aufgenommen worden, und die Schar seiner Mitarbeiter an den »Annalen der Naturphilosophie« zeugt dafür, auf welch gut vorbereiteten Boden seine Ideen gefallen sind. Ebenso ist Machs Philosophie aus den exakten Naturwissenschaften herausgewachsen und die Zahl seiner Anhänger einerseits, die Achtung der Philosophen im engeren Sinn vor sei-

nen Leistungen anderseits ist ein Beweis für die Wichtigkeit und Tragweite seiner Gedanken. In diesem Zusammenhange sind auch die Physiker Stallo und Hertz ehrenvoll zu nennen. Sind diese naturphilosophischen Tendenzen aus dem Gebiet der exakten Naturwissenschaften entstanden, so haben auch die beschreibenden Naturwissenschaften und gerade diese fast mehr als jene, ihre Philosophen aus sich selbst heraus hervorgebracht. In erster Linie ist hier der viel angefochtene Häckel zu nennen, gegen den man ja auch in der Tat viel sagen kann, dem man aber wenigstens nicht absprechen kann, die philosophischen Probleme der organischen Welt mit ebensoviel äußerer Energie als äußerem Erfolg in Angriff genommen zu haben; seine Werke und deren Verbreitung zeigen doch, wie viel philosophisches Bedürfnis hier vorhanden ist. Eine Gegenströmung gegen Häckels Monismus stellt der Neovitalismus dar, der in Hans Driesch einen beachtenswerten Vertreter hat, dem philosophisches Verständnis nicht abzusprechen ist; wenn in diesem Zusammenhange auch der Botaniker Johannes Reinke genannt wird, so geschieht es nur, weil sein theistischer Neovitalismus oder neovitalistischer Theismus in theologischen Kreisen den Beifall gefunden hat, der ihm seitens der Naturforscher und Philosophen wohl immer versagt bleiben wird. Ein glänzendes Beispiel aber, wie aus der Naturwissenschaft heraus philosophisches Interesse und Verständnis erwachsen und zu bedeutenden Leistungen führen kann, ist kein Geringerer als Wundt, der ja von Hause aus bekanntlich Naturforscher ist und dessen ganzes philosophisches Werk der beste Beweis dafür ist, daß in der Naturwissenschaft selbst bedeutsame philosophische Triebkräfte vorhanden und wirksam sind.

Im Gebiet der Geisteswissenschaften sind heutzutage die Historiker diejenigen, welche am eifrigsten am Werke sind, sich ihre eigene Philosophie zu schaffen. »Ge-

schichtsphilosophie« ist seit einigen Jahren ein Schlagwort geworden, das nach langer Vergessenheit neue Bedeutung gewinnt: eine große Anzahl von Historikern sind zu Philosophen geworden: so Lamprecht, Bernheim, Lindner, Ed. Meyer, v. Below, Kurt Breysig und andere mehr. Die Methode der Geschichtsschreibung, die treibenden Faktoren des historischen Werdens und Schaffens, die Beurteilung der geschichtlichen Entwicklung nach »Wertmaßstäben,« die Kritik der historischen »Ideen,« der Sinn der Geschichte — und anderseits der Unsinn in ihr, »Zufall« genannt — das alles sind Probleme, welche die Geister innerhalb der Historiographie mächtig erregen. Man begnügt sich nicht mehr mit archivalischen Einzelforschungen, auch nicht mehr mit der Verarbeitung derselben zu historischen Gesamtbildern — man will auch auf diesem Gebiete philosophische Selbstbesinnung auf die Methode des wissenschaftlichen Tuns, und auf den Gehalt dessen, was man durch dasselbe erarbeitet. Wie es früher einem Historiker sein Renommée gekostet hätte, hätte man ihn über einer philosophischen Idee ertappt, so ist es jetzt umgekehrt fast schwer geworden, einen Historiker zu finden, der sich nicht seine eigene Geschichtsphilosophie zurecht zimmere. Mag auch hier manches philosophisch Unbeholfene zu Tage kommen, — die Philosophen selbst haben allen Grund, sich darüber zu freuen, daß allüberall philosophische Triebe und Knospen entstehen. Werden diese Ideen nur von den Philosophen selbst gesichtet und verarbeitet, so wird schon etwas Wertvolles daraus werden.

Auch die Sprachwissenschaft hat einige sehr beachtenswerte Ansätze aufzuweisen, obgleich die philosophische Triebkraft auf diesem Gebiet im Augenblick nicht so stark scheint, wie auf dem der Geschichte. Schleicher hatte rege philosophische Interessen, unter den Gegenwärtigen ragen Paul und Delbrück hervor, ferner

Gerber und Wegener; wenn aber nicht alle Anzeichen trügen, so wird es nicht lange dauern, daß auch aus der Sprachwissenschaft noch mehr selbständige Vorstöße ins Gebiet der Philosophie gemacht werden, zumal seitdem Wundt diesen Studien neue Anregungen gegeben hat.

Mit der Philologie eng verwachsen ist die Literaturgeschichte; auch hier regen sich schon die Kräfte der Jüngern, z. B. Werner und Berger, um sich die Philosophie der Literatur, die Poetik, selbst neu zu schaffen und auch die Literaturpsychologie eines Taine wird wohl bei uns ihre Nachfolger finden.

Auch auf andern Spezialgebieten, so besonders auf dem der Jurisprudenz hat die Philosophie selbständige und bodenständige Entwicklung gefunden — doch gehört dieses Gebiet nicht zu denjenigen Wissenschaften welche für unsere Betrachtung hier in Frage kommen. Von denjenigen Gebieten, mit denen es die Kandidaten, des höhern Schulamtes zu tun haben, kommt nur noch die Theologie in Betracht; es ist bekannt, wie sehr auch auf diesem Gebiete jetzt philosophiert wird: es genügt, Namen wie Ritschl, Lipsius, Hermann, Troeltsch, Kaftan, Wobbermin, Reischle, Lütgert zu nennen. Daß die Theologen sich mit Philosophie viel beschäftigt haben, ist ja von jeher da gewesen; aber es tauchen doch auch hier neuerdings selbständige Bestrebungen auf, welche nicht, wie meist früher, auf bloßer äußerer Entlehnung aus der Philosophie beruhen, sondern selbsteigene philosophische Triebkraft beweisen.

Von all diesen neu aufstrebenden Kräften und Säften können die Lehrer an den höhern Schulen natürlich nicht unberührt bleiben: haben doch wenigstens die Jüngeren auf der Universität Gelegenheit genug, mitten in dieses Leben hineingerissen zu werden. Daher stammt ja das steigende Interesse, das die Kandidaten des höhern Schulamts der Philosophie entgegenbringen, wenn und insofern man dies steigende Interesse nicht künstlich unter-

bindet und ertötet durch unzweckmäßige Behandlung derselben: dazu gehört ja nur, daß man z. B. einem Botaniker eine Prüfungsarbeit über die Cartesianischen Gottesbeweise oder einem Historiker eine solche über Kants synthetische Urteile a priori aufoktroyiere; dann hat man möglicherweise den Betreffenden die Philosophie für ihr ganzes Leben verleidet, während man durch geschickt gewählte Themata ihr tatsächlich vorhandenes philosophisches Interesse genährt und gestärkt hätte. Und gelingt es auch jener unzweckmäßigen Behandlung zum Glück nicht immer ganz, das vorhandene philosophische Interesse zu ertöten, so riskiert man doch, die jungen Leute auf die Bahn der undisziplinierten wildwachsenden Philosophie zu drängen, die ja von allen Seiten her ihre Lockungen ertönen läßt. Sie werden aber um so weniger diesen Lockungen unterliegen, je mehr schon auf der Universität der angeborene philosophische Trieb, der durch ihre Spezialwissenschaft gesteigert worden ist[1]), durch die philosophischen Fachvertreter — man kann nicht sagen: befriedigt worden, denn das ist ja überhaupt unmöglich — wohl aber genährt und gestärkt worden ist.

Auf jeden Fall wird der mittlere dieser drei Faktoren, — der angeborene philosophische Trieb, die Anregung durch die Grundprobleme der Spezialwissenschaften, der philosophische Unterricht auf der Universität — die Anregung durch die Spezialwissenschaften und die in ihr enthaltenen philosophischen Triebkräfte — auch im späteren Leben noch am ehesten nachwirken, unterstützt durch die immer mehr wachsende Literatur nach dieser

1) So rechtfertigt sich auch von dem oben ausgeführten Gesichtspunkt aus das oben S. 38 ff. entwickelte Prinzip der Konzentration, daß die Themata mit dem Spezialgebiet der Kandidaten tunlichst in Verbindung gebracht werden sollen. Man kommt damit also auch einer sehr erfreulichen allgemeinen Bewegung der Spezialwissenschaften zur Philosophie entgegen.

Seite hin; und dies wird naturgemäß dazu führen, daß diese Männer auch als Lehrer in den höhern Klassen von selbst, man möchte sagen unwillkürlich, dazu kommen werden, in ihrem Unterricht philosophische Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen. Damit sind wir nun aber wieder bei dem Punkte angelangt, den wir oben verließen, um die eben abgeschlossene Episode einzuschieben, welche aber doch zur Bekräftigung jener These dient: daß eben in den oberen Klassen der höhern Schulen das okkasionalistische Prinzip des philosophischen Unterrichts zunächst einzuschlagen sei. Kein Lehrer soll die Gelegenheiten, die sich von selbst, die sich ungezwungen darbieten, ungenutzt lassen, um philosophische Anregung zu geben; soweit sich das mit den sonstigen allgemeinen didaktischen Regeln verträgt. Natürlich soll hier nicht etwa dem Mißbrauch dieses Prinzips das Wort geredet werden, der sich wohl hier und da einstellen wird, da nun einmal nichts in der Welt dem Schicksal entgehen kann, gemißbraucht zu werden: es wird wohl dieser und jener sich versucht fühlen, an Stelle positiver Kenntnisse, welche er übermitteln soll, in zielloser Weise wirkliche oder angebliche philosophische Erörterungen zu setzen; aber von dem gesunden Sinn der Lehrerschaft der höhern Schulen darf man mit Recht erwarten, daß etwas Derartiges nur Ausnahme bleibt. Das mag früher, in der Hegelschen Zeit, eine Gefahr gewesen sein, aber heute ist der Respekt vor den Tatsachen (wie sich R. Lehmann trefflich ausdrückt) zu groß, als daß jene Besorgnis ernstlich begründet wäre. Wo aber die positiven Kenntnisse zur Genüge überliefert sind, da sollte man sich nicht abhalten lassen, mit der, der Jugend gegenüber gebotenen, Vorsicht gelegentlich und gewissermaßen zur Belohnung philosophische Erörterungen da anzuknüpfen, wo die Sache selbst dazu herausfordert.

In dieser Weise kann ohne jede Stundenvermehrung philosophisches Interesse geweckt und auch bis zu einem gewissen Grade befriedigt werden; in diesem Sinne ist dann keine eigentliche selbständige philosophische Propädeutik nötig, wenn der ganze Unterricht zur philosophischen Propädeutik wird und das müßte er doch eigentlich auch im idealen Sinne sein, wenn und sow eiter von Lehrern gegeben wird, in denen selbst philosophisches Interesse und Verständnis lebt.

Hier nun berührt sich das Problem der philosophischen Propädeutik mit dem Gegenstande, dem diese Schrift ihrer Hauptsache nach gewidmet ist, mit der Frage der zweckmäßigen allgemeinen philosophischen Vorbildung der Lehrer für höhere Schulen, insoweit diese zweckmäßige philosophische Vorbildung ihren natürlichen Abschluß erhält durch die philosophische Prüfung im Staatsexamen, und insoweit diese wiederum ihren Kern hat in der schriftlichen Prüfungsarbeit, zu deren zweckmäßiger Wahl die vorliegende Schrift eben einige Ratschläge und Vorschläge zu bringen sucht. Man wird wohl mit Recht sagen dürfen, daß Lehrer, deren allgemein-philosophische Vorbildung einen derartigen zweckmäßigen Abschluß erhalten hat, imstande sein werden, jenes okkasionalistische Unterrichtsprinzip zur Durchführung zu bringen; ihnen wird die Philosophie nicht ein unangenehmes Zwangsfach sein, sondern ein integrierender Teil ihrer ganzen Geistesbildung, und auch ohne speziell die facultas für philosophische Propädeutik gerade erworben zu haben, wird schon ihre allgemeine philosophische Bildung sie dazu befähigen, ihrem Unterricht philosophische Lichter aufzusetzen, und diesem, der sich sonst vielleicht nur in die Breite erstreckt, die Dimensionen der Tiefe und der Höhe zu geben [1]). Wenn

1) Ich konstatiere mit Vergnügen, daß die hier vorgetragenen

dann auch vollends die vorgeschlagene Teilung des Staatsexamens in eine allgemeine und eine spezialistische Hälfte durchgeführt würde, so würde auch die mündliche Prüfung in der Philosophie, welche, wie gesagt, jetzt meistens neben der schriftlichen Arbeit etwas stark abfällt, sich fruchtbarer gestalten, und dann würde auch nach dieser Seite die philosophische Allgemeinbildung diejenige Gestalt erreichen, welche die Durchführung jenes okkasionalistischen Unterrichtsprinzipes in philosophischer Propädeutik erleichtern würde. Indessen sind auch die schon bisher erreichten Resultate nicht zu verachten, ja die eingereichten schriftlichen Arbeiten verraten meist eine sehr anerkennenswerte geistige Reife, und auch ein beträchtlicher Teil der mündlichen Prüfungen zeugt doch von wirklichem Interesse und Verständnis.

Man könnte nun aus dem Bisherigen den Schluß ziehen wollen, daß die Spezialprüfung für philosophische Propädeutik in Zukunft in Wegfall kommen sollte. Dies ist indessen keine notwendige Konsequenz und auch durchaus nicht meine Meinung. Denn einmal wird es stets wünschenswert bleiben, daß ein wenn auch geringer Teil der Lehrer sich gründlicher als die anderen mit Philosophie beschäftigt habe: solche Lehrer werden zunächst einmal dem Lehrerkollegium von Nutzen sein.

---

Gedanken auch in der schon oben gerühmten Schrift von R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik (Berlin, Reuther und Reichard 1905) ähnlichen Ausdruck gefunden haben. Lehmann ist der einzige unter denjenigen, welche über die philosophische Propädeutik geschrieben haben, der die philosophische Vorbildung der Oberlehrer überhaupt im Zusammenhang mit dem Problem der philosophischen Propädeutik, wenn auch kurz, so doch treffend behandelt hat. Ich betrachte diese zeitliche und sachliche Koinzidenz unserer Anschauungen, die auch in fast allen sonstigen in Betracht kommenden Punkten hervortritt, als ein willkommenes Zeichen ihrer Richtigkeit und verweise sehr gerne auf Lehmanns Schrift als eine sehr wertvolle Ergänzung der meinigen.

Es kann einer solchen Korporation nur zum Vorteil gereichen, wenn mindestens eins ihrer Mitglieder sich in Philosophie noch tiefer eingelassen hat: er kann den andern eventuell mit Rat an die Hand gehen, er kann zur Hebung aufgetauchter philosophischer Schwierigkeiten beitragen, er wird auch in andern Dingen sein Schwergewicht in die Wagschale werfen. In dieser Hinsicht waren sicherlich auch bisher diejenigen Lehrer, welche die facultas für philosophische Propädeutik hatten, ohne sie anwenden zu können, keine bloß rudimentären Glieder am Schulorganismus. Aber ein solcher Lehrer wird auch jenes okkasionalistische Unterrichtsprinzip innerhalb seiner sonstigen Spezialfächer mehr als seine anderen Kollegen zu mustergültiger Darstellung bringen können, und darum wird er auch imstande sein, eventuell entstehende Differenzen zwischen den einzelnen zum Ausgleich zu bringen.

Im Zusammenhang damit wird dem Inhaber der facultas der philosophischen Propädeutik eventuell auch nun noch ein eigener aber nur fakultativer philosophischer Unterricht übertragen werden können, fakultativ nicht nur in dem Sinne, daß er nur an dieser oder jener Anstalt nach Bestimmung des Direktors oder des Kollegiums gegeben werden k a n n, daß aber dann doch alle Schüler zu demselben gezwungen sind, sondern fakultativ auch in dem Sinn, daß die Teilnahme an demselben den Schülern freisteht, natürlich derart, daß diejenigen, die sich dazu bereit finden, sich für eine bestimmte Dauer fest binden. Einem allgemeinen obligatorischen Unterricht in philosophischer Propädeutik stehen jene gewichtigen Bedenken gegenüber, welche oben entwickelt worden sind. Aber dieselben treffen einen derartigen fakultativen Unterricht nicht, der übrigens natürlich auch von einem dazu fähigen und willigen Lehrer gegeben werden könnte, der nicht gerade durch Erwerbung der facultas den offiziellen Stempel erhalten hätte. Ein sol-

cher fakultativer Unterricht könnte nun die sonst in gelegentlicher Form gewonnenen philosophischen Anregungen vereinigen, indem logische oder psychologische oder ethische Grundbegriffe und Grundgesetze zusammenhängend erörtert werden; natürlich kann die Zeit auch dazu benutzt werden, um irgend ein allgemeines Thema der Philosophie überhaupt zu behandeln oder eventuell auch eine bedeutende philosophische Schrift zusammenhängend zu lesen oder, nach neueren Vorschlägen ein philosophisches Lesebuch (mit Musterstücken z. B. das von Dessoir und Menzer, oder das von Gille) mit Auswahl durchzugehen. Man wird hier dem individuellen Wunsch und Takt des betreffenden Lehrers den nötigen Spielraum lassen müssen: je weniger man hier reglementiert, desto eher wird man auch eine individuell begründete und darum auch andere Individualitäten packende Behandlung ermöglichen. Man wird wohl fast in jeder Prima eine Anzahl Schüler finden, welche ein- bis zweimal in der Woche sich regelmäßig zusammenfinden, um an einem solchen anregenden Unterricht teilzunehmen, insbesondere, wenn die Zulassung zu einer solchen philosophischen Selekta als eine auszeichnende Belohnung für die Teilnehmer betrachtet und behandelt wird.

Stoffe zu der Behandlung in einer solchen philosophischen Selekta bieten die oben genannten Chrestomathien von Dessoir und Menzer, sowie von Gille reichlich: Die darin enthaltenen Stücke sind fast durchgängig gut gewählte. Wem die Nachteile einer solchen Chrestomathie deren Vorteile zu überwiegen scheinen, der kann ja auch irgend eine leichtere philosophische Schrift aus dem Altertum oder aus der Neuzeit zu Grunde legen. Beim Altertum denkt man mit Recht immer zuerst an Platon, aber mit Unrecht verschmäht man meist die anderen philosophischen Autoren: Xenophons Memorabilien, Ciceros Schriften, Epiktets Eucheiridion; vor allem

Mark Aurels Meditationen, eventuell aber auch Lucretius' *De rerum natura* würden sich zur Lektüre eignen. Man würde sich dabei nicht durch falsche Scham abhalten lassen müssen, auch eventuell Übersetzungen zu gebrauchen: sobald die Schüler mit der Sprache zu kämpfen haben, geht das sachliche Interesse verloren; das war der Fehler der *Elementa logices Aristoteleae* von Trendelenburg, welche durch ihre schwere Sprache so viele abgeschreckt haben. An Übersetzungen müßte man ja schon darum denken, da jener Unterricht ja auch an Realgymnasien und Ober-Realschulen gegeben werden könnte. Aber auch an Gymnasien könnte man unbedenklich neben dem Original Übersetzungen gebrauchen, durch welche der Schüler doch viel rascher in den Zusammenhang eingeführt wird. Das Original müßte man aber schon deshalb zur Hand haben, um die Terminologie in der Ursprache kennen zu lernen. Solchen Unterricht braucht ja übrigens gar nicht ein klassischer Philologe zu geben, schon darum kommt hier die Sprachenfrage gar nicht in Betracht.

Übrigens ist dasselbe auch der Fall mit verschiedenen Werken der neuern Philosophen: so mit Cartesius' Meditationen oder mit Spinozas Schrift: *de intellectus emendatione* oder mit Partien aus Lockes Essay oder aus Humes Schriften. Kants »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten«, ferner natürlich Schillers Abhandlungen (in der neuen vortrefflich orientierenden Ausgabe von E. Kühnemann) sind ebenfalls sehr geeignete Lektüre; vielleicht auch die neuerdings erschienene Sammlung: Goethes Philosophie von Heynacher (Leipzig, Dürr). Diese Schriften aus der deutschen Literatur brauchen durchaus nicht notwendig gerade nun dem Lehrer des Deutschen überlassen zu werden: es ist ja eine beliebte Methode, den Unterricht im Deutschen mit der philosophischen Propädeutik zu verbinden, und auch das Prüfungsreglement sieht diese Kombination vor; aber sie wird jetzt von den Kandidaten

wenig mehr gewählt, weil die germanistischen Examinatoren nicht damit einverstanden sind, Deutsch für Prima zu erteilen ohne gotisch und althochdeutsch, an Stelle deren nach dem Prüfungsreglement ja eventuell die philosophische Propädeutik treten kann, um Deutsch für Prima zu erhalten. Die Kombination von Deutsch und philosophischer Propädeutik hat ja eine gewisse Berechtigung, aber es ist doch wohl besser, wenn jenem Einspruch der Germanisten stattgegeben wird. Allerdings gibt der Deutschunterricht speziell bei Schiller besonders günstige Gelegenheit, zur Philosophie überzugehen und diese wird ja auch jeder ordentliche Lehrer des Deutschen benutzen, auch wenn er sich nicht speziell die philosophische Propädeutik erworben hat; er wird dies also tun nach dem oben entwickelten okkasionalistischen Prinzip. Aber man darf nicht verkennen, daß auch die andern Fächer Anknüpfungspunkte genug geben, wie ja gezeigt worden ist; es braucht die philosophische Propädeutik deshalb gar nicht so exklusiv, wie es bisher meistens geschah, dem Deutschlehrer zugewiesen zu werden: diese Einseitigkeit gibt ein ganz falsches Bild von der Bedeutung der Philosophie.

Der oben empfohlene fakultative Unterricht in philosophischer Propädeutik, der in einer Selekta erteilt werden soll, kann an sich von dem Vertreter jedes beliebigen andern Schulfaches erteilt werden, der dazu Lust, Talent und die nötige Vorbildung hat. Ein Mathematiker ist dazu so geeignet, als ein Naturwissenschaftler (wie z. B. das vortreffliche kleine Buch von Schulte-Tigges zeigt, das die philosophische Propädeutik vom naturwissenschaftlichen Lehrstoff aus behandelt); ein Historiker ist dazu ebenso berufen wie ein Geograph, ein klassischer Philologe ebenso gut als ein Romanist oder Anglizist. Auch der Religionslehrer dürfte sich dazu sehr eignen. Bekanntlich ist der Religionsunterricht an den höhern Schulen ein ganz besonders schwieriges Problem; dem Re-

ligionslehrer bringen viele, kritischer angelegte, speziell naturwissenschaftlich und historisch geschulte Primaner ein gewisses Mißtrauen, um nicht zu sagen, fast eine Art Mißachtung entgegen: er könnte sich und seiner Sache nur nützen, wenn er in einer Selekta geeignete philosophische Schriften behandeln würde, z. B. Descartes' Meditationen [1]). Natürlich wird er, wenn er klug und verständig ist, kritische Einwände der Schüler nicht schroff *a limine* abweisen, sondern im Gegenteil dieselben dazu benutzen, um zu zeigen, daß die religiöse Weltanschauung im allgemeinen auch der naturwissenschaftlichen und historischen Kritik gegenüber immer noch ihre Position behaupten kann; jene religiöse Weltanschauung wird dann freilich auch in einer freieren Weise vorgetragen werden müssen, etwa so, wie dies Adickes in seiner zweiten Schrift gegen Kappes [2]) im Anhang in ganz ausgezeichneter Weise entwickelt hat.

1) Eine sehr instruktive Probe dieser Art gibt Direktor Dr. Alfred Rausch in der Abhandlung: «Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik». S. Ilbergs Neue Jahrbücher u. s. w. 1903, II, S. 241—265. In den oben S. 131 genannten Publikationen von Rausch findet man übrigens eine Übersicht über die vorhandenen Versuche, aus den Spezialfächern heraus propädeutisch-philosophischen Unterricht zu entwickeln. Für den Religionslehrer – und natürlich auch für jeden anderen philosophisch interessierten Lehrer — käme dabei besonders auch noch die Aufgabe in Betracht, die in der Literatur und Geschichte auftretenden ethischen Probleme von einem allgemeineren Gesichtspunkt aus zu beleuchten. Hierzu bietet der Abschnitt über Ethik in dem «Lehrbuch der philosophischen Propädeutik» von Rudolf Lehmann (Berlin, Reuther und Reichard, 1905) eine vortreffliche Wegweisung. Auch die übrigen Abschnitte dieses guten Lehrbuches, welche die Logik, Aesthetik und Psychologie behandeln, enthalten eine Fülle feiner Beobachtungen und Bemerkungen, welche aus der Schulpraxis herausgewachsen sind.

2) Erich Adickes, Anti-Kappes. Eine notgedrungene Entgegnung. (Berlin, Mayer und Müller 1904), S. 52—60: Meine Tätigkeit als Religionslehrer«.

## Zweiter Teil.

# Systematische Zusammenstellung der Themata.

### Vorbemerkungen.

1) Die folgende Zusammenstellung ist eine »systematische« d. h. nicht die chronologische, in der die Themata wirklich gegeben worden sind. Doch erschien es zweckmäßig, bei jedem Thema das Jahr (resp. Semester) anzugeben, in welchem es tatsächlich gestellt worden ist: einmal um der Publikation den Charakter des Aktenmäßigen zu bewahren, sodann, weil man daraus ersieht, wie im Lauf der Jahre die Wahl der Themata immer mehr mit Bewußtsein die oben geschilderten Prinzipien, insbesondere das wichtige Prinzip der Aktualität, befolgte, endlich weil viele Themata sich unmittelbar an gleichzeitige wissenschaftliche Publikationen anschliessen — Beziehungen, welche ich nur bei besonderen Anlässen angegeben habe, die aber dem Fachmann eben aus jenen Datierungen leicht kenntlich sind.

2) Ich habe geschwankt, ob ich zu jedem Thema auch die wichtigste Literatur angeben solle, um dadurch die Sammlung insbesondere den Kandidaten nutzbarer zn machen. Allein einmal hätte dies den Umfang ungebührlich erweitert, sodann findet man für die meisten Arbeiten — da die Majorität derselben historisch ist —

die Literatur bei Überweg-Heinze — verdankt die Wissenschaft doch eben unserem Jubilar Max Heinze die Herausgabe und erneuerte fortgesetzte selbständige Erweiterung dieses ausgezeichneten Handbuches. Und endlich ist die Auffindung der wichtigsten Literatur doch auch ein notwendiger Teil der geistigen Arbeit, welche der Kandidat selbst leisten muß; er sollte wenigstens gelernt haben, wie und wo man die notwendige Literatur zu einem wissenschaftlichen Thema findet.

3) Die folgende Sammlung enthält vorwiegend historische Themata. Doch hat — naturgemäß mit Ausnahme der Themata aus der alten Philosophie — eine große Anzahl der Themata aus der Geschichte der neueren Philosophie zugleich systematischen Charakter, indem die Kritik der betreffenden Lehre resp. ihre Beurteilung nach dem heutigen Stand der Wissenschaft gefordert wird. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Themata ist rein systematisch, doch naturgemäß mit Bezugnahme auf bestimmte neuere Literatur über das betr. Thema. Hierbei kommen selbstverständlich vorzugsweise Themata aus der Naturphilosophie, Psychologie, sowie auch noch aus der Ethik in Betracht; Metaphysik und auch Erkenntnistheorie werden, obwohl sehr umstritten, doch ihres prinzipiellen Charakters wegen gerne von den Kandidaten gewählt; dagegen ist Logik scheinbar zu trocken, obwohl gerade Themata aus dem letzteren Gebiet an sich sehr geeignet wären.

4) Wenn die Themata auch in systematischer Ordnung sind, so bilden sie doch natürlich kein systematisches Ganzes, da ja die Wahl der Themata sich eben zum großen Teil nach den individuellen Wünschen und Verhältnissen der Kandidaten richtet. Manche Gebiete sind daher sehr stark vertreten, während andere, welche ebenso berechtigt wären, ganz ausgefallen sind. Daß z. B. Themata aus der Geschichte der nachkantischen Philosophie (speziell über Reinhold, Beck, Maimon, Fichte,

Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Fries, Beneke) wenig vertreten sind, ist bedauerlich, hängt aber mit der Zeitströmung zusammen, sowie mit dem Umstand, daß »Geschichte der Philosophie« häufig nur bis Kant gelesen und geprüft wird.

5) Die Themata sind systematisch angeordnet, aber bei vielen hätte natürlich die Einstellung auch in eine andere Rubrik stattfinden können. Die definitive Einstellung geschah nach dem vorwiegenden Interesse.

6) Ein Stern (*) vor einem Thema bedeutet, daß dasselbe zum Zwecke der philosophischen Propädeutik gestellt worden ist. Über das Verhältnis dieser Themata zu den übrigen ist oben S. 124 ff. das Nötige gesagt.

7) Manche Themata werden auf den ersten Blick zu schwer erscheinen, bei Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse sind sie es nicht. Vgl. oben S. 48. Manche Themata werden anderseits zu banal erscheinen; aber bei manchen Kandidaten ist es schwer oder unmöglich, ein anderes als ein schon abgebrauchtes und leichtes Thema zu stellen. Bei anderen Themata wird man die Formulierung angreifen können; ich habe die originale Fassung auch da beibehalten, wo ich sie heute ändern würde, um der Sammlung den Charakter des Aktenmäßigen zu belassen, und dazu gehören auch eventuelle Mißgriffe. Einige wenige Themata sind aus solchen umgeformt, welche Kandidaten, die das erste Mal durchgefallen waren, vorher von anderen gestellt worden sind, es pflegt in solchen Fällen das alte Thema, meist in etwas modifizierter Gestalt, erneuert zu werden.

8) Noch einige Bemerkungen zu den Themata für Kandidaten aus den Gebieten der Naturwissenschaften (VI—X). Diejenigen, welche die Abschaffung der schriftlichen Prüfungsarbeit im Sinne des oben mehrfach erwähnten Breslauer Gutachtens verlangen, machen geltend, daß solche Arbeiten zwar wohl noch zur Not von Kandidaten aus den Geisteswissenschaften einigermaßen be-

friedigend beantwortet werden, daß aber die Naturwissenschaftler zu Bearbeitung derselben ungeeignet seien, weil ihnen die dazu nötige historische Methodik fehle und sie nicht gelernt hätten, quellenmäßig zu arbeiten.

Angenommen, diese Behauptung sei richtig, so würde ja das Gegenteil daraus gefolgert werden müssen: dann könnte man wohl die Kandidaten aus den Geisteswissenschaften zur Not von jenen schriftlichen Arbeiten dispensieren, aber die Naturwissenschaftler müßten dann gerade recht zu solchen Arbeiten herangezogen werden, damit sie lernen, wie man einen solchen Gegenstand aus historischen Quellen heraus entwickelt. Denn das müßte man doch von einem Oberlehrer verlangen dürfen, daß er es versteht, ein so verhältnismäßig einfaches Thema historisch zu behandeln — das gehört in der Tat zu derjenigen »allgemeinen Bildung«, die man von einem Oberlehrer erwarten darf.

Aber jene Behauptung ist gar nicht richtig, wenigstens nicht nach den Erfahrungen, welche in Halle gemacht worden sind. Es lassen sich allerdings Themata stellen, denen gegenüber ein Naturwissenschaftler prinzipiell versagen kann: das sind solche Themata, welche eine spezifische philologische Methode im engeren Sinn verlangen, z. B. »der Begriff der φύσις in der platonischen Republik«, »der Begriff des καλόν bei Platon«, »Vergleich der ersten und zweiten Auflage der Kritik der reinen Vernunft«, »der Gebrauch des Begriffes Transzendental bei Kant«. Derartige Themata erfordern allerdings eine ganz spezifische philologische Technik, die für gewöhnlich nur von Berufsphilologen erlernt wird. Aber ganz anders ist es mit solchen Themata, wie sie hier in Halle den Naturwissenschaftlern gestellt werden — ich darf in dieser Verallgemeinerung reden, denn auch B. Erdmann und A. Riehl haben hier stets das Prinzip vertreten, daß die philosophischen Themata mit den Spezialfächern der Kandidaten enge Fühlung haben sollen, und haben in

ihrer Lehrtätigkeit überhaupt die Bedürfnisse der Naturwissenschaftler besonders berücksichtigt. In diesem Sinne wird z. B. einem Mathematiker das Thema gestellt: »der Einfluß der Mathematik auf das Spinozistische System in formeller und materieller Hinsicht« (No. 203); einem Physiker: »Fechners Anschauungen über die Atomistik sollen dargestellt und mit denen von Lotze verglichen werden« (No. 224); einem Zoologen: »K. F. v. Baer's philosophische Anschauungen« (No. 235). Zur Bearbeitung eines solchen Thema's bedarf es keiner spezifisch-philologischen Technik, dazu genügt eine allgemein-historische Methodik, welche man doch wahrlich von einem künftigen Oberlehrer verlangen kann. Es ist eine Beleidigung des naturwissenschaftlichen Teiles des Oberlehrerstandes, wenn man ihm die Fähigkeit abstreitet, solche Themata befriedigend bearbeiten zu können. Nicht bloß in Halle, sondern auch an anderen Universitäten hat man damit gute Erfahrungen gemacht. Man muß den jungen Leuten nur Themata geben, für welche sie sich interessieren können; dann finden auch die Naturwissenschaftler leicht die richtige Methodik, zu deren Handhabung in jenen Fällen außer der schon dem Primaner geläufigen Gewandtheit im Aufsatz d. h. im Disponieren u. s. w. nur der gesunde Menschenverstand gehört. Diese rein formellen Eigenschaften muß jeder Kandidat haben. Das sachliche Verständnis für die zu behandelnden Gegenstände erwirbt er im Laufe der Studienzeit, und kann es auch zeigen, wenn ihm eben Themata gegeben werden, welche aus seinem Interessenkreis herauswachsen.

Es liegt in der Natur der Philosophie, daß solche aus den Fachstudien, in diesem Fall aus der Mathematik, Physik und Chemie, Botanik und Zoologie, sowie noch aus der Geographie heraus wachsenden philosophischen Probleme nicht als solche direkt zum Gegenstand einer Kandidatenarbeit gemacht werden können, sondern für gewöhnlich nur in Anlehnung an einen klassischen oder

modernen Autor. Die Ansichten eines solchen aber quellenmäßig wiederzugeben, mit Anschauungen anderer zu vergleichen, sowie eine Beurteilung jener Ansichten zu versuchen — das ist doch fürwahr eine Aufgabe, welche man einem künftigen Oberlehrer muß stellen dürfen. Und der Erfolg spricht auch dafür.

9) Der mehrerwähnte Breslauer Antrag knüpft an einen Passus aus der Prüfungsordnung (§ 10) an, welcher oben S. 6 schon wiedergegeben worden ist: ‚Bei der allgemeinen Prüfung kommt es nicht auf die Darlegung fachmännischer Kenntnisse an, sondern auf den Nachweis der von Lehrern höherer Schulen zu fordernden allgemeinen Bildung auf den betreffenden Gebieten'. Es wird nun gesagt: in Arbeiten, in denen keine fachmännischen Kenntnisse verlangt werden, könne nur ein oberflächliches Reden und Urteilen stattfinden. Wollte man hierauf erschöpfend antworten, so müßte man das ganze schwierige Problem der allgemeinen Bildung aufrollen. Dazu ist hier nicht der Ort. Die Antwort liegt aber schon in dem folgenden Passus desselben Paragraphen: ‚demnach hat der Kandidat in der Hausarbeit [aus den Gebieten der allgemeinen Prüfung] nicht bloß ausreichendes Wissen und ein verständnisvolles Urteil über den behandelten Gegenstand zu bekunden, sondern auch u. s. w.' (s. oben S. 6). Damit ist der wissenschaftliche Charakter der zu verlangenden Arbeit hinreichend gewahrt. Die Wendung, daß dabei nicht ‚fachmännische Kenntnisse' dargelegt werden sollen, ist offenbar nur gegen eine ungebührliche Überspannung der Forderungen gerichtet, wie sie wohl hier und da vorgekommen sein mag: man darf an eine solche Arbeit nicht den Maßstab einer Dissertation legen: es handelt sich um eine wissenschaftliche Abhandlung eines gebildeten Mannes, welche, ohne Anspruch auf Druckfertigkeit und Druckwürdigkeit zu erheben, doch zeigt, daß der Betreffende solche Probleme wirklich versteht und auch einigermaßen

selbständig beurteilen kann. Um aber Mißverständnisse zu verhüten, würde wohl bei einer neuen Redaktion der Prüfungsordnung am besten jener im Zusammenhang unmißverständliche Passus betreffend die »fachmännischen Kenntnisse« in andere Form gebracht werden können.

Übrigens kommt doch wohl anderseits in den schriftlichen Arbeiten, welche in den Spezialfächern gemacht werden, nicht selten oberflächliches Reden und Urteilen vor. Wird man darum sogleich die schriftlichen Arbeiten in diesen Gebieten überhaupt ganz abschaffen und das Kind mit dem Bade ausschütten wollen?

## I.
## Allgemeine Themata.

1. Sinn und Tragweite des Cartesianischen Satzes: *Cogito, ergo sum* (1884/5).

2. Die Grundlagen der Descartes'schen Metaphysik unter besonderer Berücksichtigung seiner Lehre von der Erkenntnis der Außenwelt (1901/2).

3. Descartes' Lehren über das Verhältnis von Leib und Seele im Zusammenhange seiner Philosophie dargestellt (1901/2).

4. Die Lehre des Cartesius von den *Passiones animae* im Zusammenhange seines Systems dargestellt und beurteilt (1902/3).

5. Descartes' Beweise vom Dasein Gottes (1901/2).

6. Descartes' Stellung zum Kausalproblem, verglichen mit Humes Anschauungen hierüber, unter besonderer Berücksichtigung der Darstellungen von Edmund König und Albert Lang (1905).

7. Theorie des Irrtums bei Cartesius und Spinoza (1886).

8. Kritisch-komparative Darstellung der Lehre von den Affekten bei Cartesius und Spinoza (1885/6).

Der Kandidat hatte dasselbe Thema schon in Form einer Preisaufgabe der hiesigen Krugstiftung bearbeitet; seine Bearbeitung hatte »lobende Erwähnung« erhalten. Auch ein anderer Kandidat, der sich an der Preisbewerbung beteiligt hatte, erhielt das gleiche Thema.

9. Darstellung und kritische Vergleichung der Freiheitstheorien von Cartesius und Spinoza (1885).

10. Die Lehren des Cartesius und des Spinoza über das Verhältnis von Leib und Seele sollen dargestellt und verglichen werden (1885/6).

11. Der *Tractatus de emendatione intellectus* und seine Bedeutung für die Entwicklung der Philosophie Spinozas. Mit besonderer Rücksicht auf Kühnemanns Abhandlung: Über die Grundlagen der Lehre des Spinoza, in der Sammelschrift zu Hayms Gedächtnis 1902 (1902). Vgl. oben S. 37.

12. Die drei Grundbegriffe der Spinozistischen Philosophie, *substantia, attributa, modi* in ihrem Zusammenhange entwickelt (1903/4). Vgl. oben S. 47.

13. Die Hauptresultate des I. Teiles der *Ethica* von Spinoza, mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Substanz und Attribut (1886). Vgl. oben S. 124.

14. Der Begriff des Zweckes bei Spinoza, im Zusammenhange seiner ganzen Philosophie dargestellt (1904/5).

15. Darstellung der Staatstheorie von Hobbes nach ihren philosophischen Grundlagen (1884/5).

16. Der Substanzbegriff bei Locke (1901/2).

17. Wie sucht Leibniz die Lockesche Kritik der Cartesianischen Lehre von den *ideae innatae* zu entkräften? (1885/6).

18. Leibniz' Monadenlehre mit besonderer Berücksichtigung der Darstellung von E. Cassirer (L.'s System in seinen wiss. Grundlagen, Marburg 1902) (1902/3).

* 19. Der Satz des Widerspruchs und seine Bedeutung für Kants vorkritische Schriften (1903/4). Vgl. oben S. 48.

20. Kants Lehre von den synthetischen Urteilen a priori (in der Mathematik, in der reinen Naturwissenschaft und Metaphysik) (1885/6).

* 21. Kants Lehre von der Sinnlichkeit (1905).

Thema einer vorher approbierten Halle'schen Promotionsschrift von Dr. Kuberka (Verlag von Kämmerer & Cie., Halle, 1905).

22. Kants Lehre vom Gefühl in der Anthropologie und in der Kritik der praktischen Vernunft (1905).

* 23. Kants Lehre vom kategorischen Imperativ soll ausführlich dargestellt und eingehend geprüft werden (1884/5).

* 24. Der Gegensatz zwischen Kants und Jacobis erkenntnistheoretischen Standpunkten mit besonderer Berücksichtigung der Lehre vom Objekt der sinnlichen Wahrnehmung (1903).

Selbständig gewähltes Thema.

25. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der Schopenhauerschen Einwände gegen die Kantische Erkenntnistheorie (1885/6).

26. Kants Lehre von der transzendentalen Freiheit und ihre Fortbildung durch Schopenhauer (1885/6).

27. Schopenhauers Erkenntnistheorie (1902/3).

28. Darstellung und Beurteilung der Lehre Schopenhauers vom Prinzip der Moral (1885).

29. Darstellung und Prüfung der Einwände Jacobis gegen die Schellingsche Identitätsphilosophie (1885).

Kandidat hatte dasselbe Thema schon in Form einer von der philosophischen Fakultät gestellten Preisaufgabe bearbeitet.

* 30. Lotzes Ethik im Zusammenhange mit seiner allgemeinen Weltanschauung (1886).

* 31. Die Grundprinzipien der Wundtschen Ethik sollen unter besonderer Rücksicht auf sein Verhältnis zum Eudämonismus herausgestellt und beurteilt werden (1903/4).

32. Darstellung und Beurteilung der Prinzipien der Rechtsphilosophie Jherings nach dessen Werk: »Der Zweck im Recht« (1885/6).

Der Kandidat hatte früher Jurisprudenz studiert.

33. Die philosophischen Anschauungen von Fr. Nietzsche in seinem »Zarathustra«, mit besonderer Rücksicht auf die Kritik des Gottesbegriffes (1904/5).

* 34. Das Problem des Tragischen bei Nietzsche (1904).

Halle'sche Inaugural-Dissertation von Dr. E. Witte (erschienen im Verlag von Kämmerer & Cie., Halle, 1904).

* 35. Die neueren Untersuchungen über das Problem der Willensfreiheit, unter besonderer Berücksichtigung Windelbands (1905).

36. Wundts Lehre von den Prinzipien der Ethik unter besonderer Berücksichtigung des Problems der Willensfreiheit (1902).

## Anhang.

### Psychologische Themata.

37. Die psychologischen Anschauungen von Leibniz (1886/7).

38. Darstellung und Würdigung der Einwände Herbarts gegen die Lehre von den Seelenvermögen (1884).

39. Das Assoziationsprinzip in Fechners »Vorschule der Ästhetik« (1901/2).

* 40. Die Intelligenzprüfungen, speziell an Schulkindern, welche von Ebbinghaus, Meumann u. a. angestellt worden sind, sollen dargestellt, beurteilt und fortgesetzt werden (1905).

* 41. Die neueren Gedächtnisforschungen (speziell von Ebbinghaus, Stern und Meumann) und ihre Bedeutung für die Lehre von den Assoziationsgesetzen (1905).

42. Das Gedächtnis und seine Störungen, unter besonderer Berücksichtigung der Untersuchungen von Sully (Die Illusionen 1884) und Ribot (Das Gedächtnis und seine Störungen 1882) (1903).

43. Die psychologischen Voraussetzungen und Ergebnisse der Lay'schen »Experimentellen Didaktik« (1903) sollen herausgestellt und der Wert dieser Untersuchungen für die Praxis soll festgestellt werden (1905).

Der Kandidat war schon praktisch pädagogisch tätig.

## II.

### **Themata für klassische Philologen.** Vgl. oben S. 70 ff.

44. Heraklits metaphysische Anschauungen nach Diels' neuer Fragmentensammlung (1903/4).

45. Mit welchem Rechte nennt Nestle (Euripides 1901) den Euripides den «Dichter der griechischen Aufklärung«? (1903/4). Vgl. oben S. 36.

* 46. Die Ansichten des Protagoras nach den Berichten des Platon und Aristoteles (1884).

47. Ist die Lehre des Sokrates nach der Darstellung in Xenophons Memorabilien mit Recht als Eudämonismus zu bezeichnen? Mit besonderer Rücksicht auf Max Heinze, der Eudämonismus in der griechischen Philosophie I. Leipzig 1883. (1885).

48. Ist die neuerdings aufgestellte Behauptung zu rechtfertigen, Sokrates sei eigentlich ein »Atheist« gewesen? (1903/4). Gegen Röck, Der unverfälschte Sokrates. Innsbruck 1903.

* 49. Die Rolle des Allgemeinen (des *καθ' ὅλου*) bei Sokrates, Platon und Aristoteles (1905). Vgl. oben S. 125.

50. Ist die neuerdings (von E. Horneffer in seiner Schrift: »Platon gegen Sokrates« Leipzig, Teubner 1904) aufgestellte Behauptung gerechtfertigt, Platon habe in Hippias II, Laches und Charmides gegen Sokrates polemisiert? (1905). Vgl. oben S. 36.

51. Wie weist Platon in den sog. Dialogen der I. Periode (Protagoras, Laches, Charmides, Lysis, Euthyphron, Hippias minor) die Richtigkeit des Sokratischen Satzes nach, *ἀρετὴν εἶναι ἐπιστήμην τινα*? (1886/7).

52. Vergleichung des Platonischen mit dem Xenophontischen Symposion (1885).

53. Das Verhältnis zwischen Antisthenes und Platon soll im Anschluß an Ferd. Dümmlers Forschungen dargestellt werden (1903/4). Vgl. oben S. 48.

54. Inwiefern ist die Platonische Philosophie als eine Vermittlung der Heraklitischen und der Eleatischen Lehren zu betrachten (unter besonderer Berücksichtigung der Abhandlung Herbarts über diesen Punkt)? (1885).

55. Die Stellung Platons zur Heraklitischen Philosophie einerseits und zur Eleatischen Lehre anderseits soll, vorzugsweise auf Grund der Dialoge Theätet und Sophistes, dargestellt werden (1884/5).

56. In welcher Weise stellt Platon in den drei Dialogen Protagoras, Gorgias und Theätet die theoretischen und ethischen Anschauungen der Sophistik dar? (1885).

57. Platons Lehre von der *αἴσθησις* im Zusammenhange mit seiner Lehre vom *γίγνεσθαι* mit besonderer Berücksichtigung des Theätet (1885).

58. Platons Lehre von der δόξα nach Theätet und Republik (1885).

59. Platons Lehren vom ὄν, μὴ ὄν und γιγνόμενον (mit besonderer Berücksichtigung des Timäus) (1884).

60. Wie beweist Platon den Satz: ἡ μάθησις ἀνάμνησίς ἐστιν — und welche Rolle spielt dieser Satz in seinen psychologischen, erkenntnistheoretischen und metaphysischen Anschauungen? (1896).

61. Platons Lehre von der Präexistenz der Seele und von der ἀνάμνησις (nach Menon, Phädrus, Republik und Timäus) (1885/6).

62. Platons Lehre von der Unsterblichkeit, speziell in dem Dialog Phädon unter besonderer Berücksichtigung der von Erwin Rohde in seiner »Psyche« (3. Aufl., 1902) vertretenen Auffassung (1902/3).

63. Was ist von Teichmüllers Auffassung der Platonischen Unsterblichkeitsbeweise speziell im Phädon zu halten? (1886/7).

64. Wo liegt in Platons Darstellung der Schicksale der menschlichen Seele vor und nach dem irdischen Leben die Grenze zwischen dem Mythischen und Wissenschaftlichen? (1886).

65. Der Zusammenhang der Metaphysik und der Psychologie Platons nach dem Phädrus und dem Phädon (1884).

66. Inhalt und Gedankengang des Phädrus (1886/7).

67. Inhalt und Gedankengang des Platonischen Dialogs Parmenides (1886/7).

68. Platons Lehre von den verschiedenen Arten resp. Stufen der Erkenntnis (mit besonderer Rücksicht auf Republik und Theätet) (1886).

69. Die Stufen des Platonischen Eros im Vergleich mit den Erkenntnisstufen (1884).

70. In welchem Zusammenhange stehen Platons Ethik und Erkenntnistheorie (mit besonderer Berücksichtigung des Phädrus, Philebus, Theätet und der Politeia)? (1884).

71. Platons Lehre von den Graden und Arten der Tugend (1886).

72. Das Verhältnis von *ἀγαθόν* und *ἡδύ* bei Platon, speziell n Gorgias und Philebus (1905).

73. Die Lehre Platons über das Verhältnis der *ἡδονή* zur *ἀρετή* soll mit besonderer Berücksichtigung des Philebus dargestellt und kritisch gewürdigt werden (1885).

74. Platons Lehre vom höchsten Gut mit besonderer Berücksichtigung des Philebus (1885).

75. Der theoretische Lehrgehalt des Platonischen Philebus (im Zusammenhang mit den darin enthaltenen ethischen Prinzipien) (1885).

76. In welchem Zusammenhange steht Platons Lehre von der *ἡδονή* mit seiner Lehre von der *αἴσθησις* (resp. *δόξα*)? (Mit besonderer Rücksicht auf Philebus und Theätet, auch Phädrus) (1886).

* 77. Der Begriff des *καλόν* bei Platon (1903/4). Vgl. oben S. 158.

78. Der Begriff des *καλόν* im Platonischen Symposion (1902).

79. Platons Lehre von den verschiedenen Staatsformen nach dem *Πολιτικός* und nach der *Πολιτεία* (1885/6).

80. Platons Lehre von der Gerechtigkeit (»Staat«) (1885).

81. Platons Begriff der *δικαιοσύνη*, unter besonderer Berücksichtigung der Ausführungen von F. Dümmler in seinen Kleinen Schriften, Band I (1904/5).

82. Die Lehre Platons, daß der Staat als ein »Mensch im Großen« zu betrachten sei, soll dargestellt und kritisch gewürdigt werden (1884/5).

83. Der Begriff der *φύσις* bei Platon mit besonderer Rücksicht auf die *Πολιτεία* (1884). Vgl. oben S. 158.

84. Platons Anschauungen über Staat und Gesellschaft, nach der Republik und den Nomoi, mit spezieller Berücksichtigung der Darstellung von Gomperz (1903/4).

85. Darstellung und kritische Vergleichung der Lehre vom Wissen im Platonischen Theätet und in der Aristotelischen Metaphysik (I, 1, 2) (1885).

86. Die Prinzipien der Platonischen und der Aristotelischen Staatslehre sollen dargestellt und kritisch verglichen werden (1885).

87. Die Einteilung der Staatsformen bei Platon und Aristoteles soll dargestellt und kritisch verglichen werden (1885).

88. Darstellung der Aristotelischen Kategorienlehre unter besonderer Berücksichtigung ihres vermutlichen Zusammenhanges mit der Platonischen Ideenlehre (1886).

89. Darstellung der Aristotelischen Theorie der Sinneswahrnehmungen (1884/5).

90. Aristoteles' Lehre von der *αἴσθησις* nach seinem Werke *περὶ ψυχῆς* (1886/7).

91. Die Lehre des Aristoteles über das Verhältnis von Wahrnehmen und Denken soll nach seiner Schrift *περὶ ψυχῆς* dargestellt werden (1884/5).

92. Darstellung der kritischen Einwände, welche Aristoteles gegen die früheren Theorien der Seele macht (1886).

93. Die aristotelische Tugendlehre mit besonderer Berücksichtigung des Prinzipes der *μεσότης* (1885/6).

94. Der aristotelische Begriff der *εὐδαιμονία* (1885).

95. Die Lehre des Aristoteles von der Willensfreiheit (Nic. Ethik III, 1—8) (1886).

Der Kandidat hatte dasselbe Thema schon in Form einer Preisaufgabe der »Krugstiftung« bearbeitet.

96. Aristoteles' Lehre vom Ursprung und Zweck des Staates (1886/7).

97. Chrysipps Lehre von den *πάθη* im Anschluß an v. Arnims *Stoicorum veterum fragmenta* II III, 1903 (1905).

98. Wie hängen die moralischen Anschauungen des Lucretius mit seinen metaphysischen und psychologischen Lehren zusammen? (1896).

99. Inwiefern sind einerseits Lucretius (*De rerum natura*) und anderseits Cicero (speziell in dem Werke: *De natura Deorum*) als klassische Vertreter der mechanischen und der teleologischen Weltanschauung zu bezeichnen? (1886).

100. Die Stellung Ciceros gegenüber den Lehren des Skeptizismus (1885).

101. Der Stoiker, der Epikureer und der Akademiker in Cicero's Schrift: *De natura Deorum* (1904/5).

102. Ciceros Anschauungen über die Grundlagen der Moral mit besonderer Berücksichtigung seiner Ansicht über das Verhältnis des *honestum* und des *utile* (1884/5).

103. Das stoische Prinzip: *Abstine et sustine,* in Marc Aurel's Lehre und Leben, mit besonderer Rücksicht auf Ivo Bruns, Reden und Aufsätze (1905, S. 291 ff.) (1904/5). Vgl. oben S. 108.

## Erster Anhang:
## Vergleichungen antiker und moderner Philosophen.

104. Der Begriff des ἔρως im Platonischen Symposion soll entwickelt und mit dem amor intellectualis in Spinozas Ethik verglichen werden (1901/2).

* 105. Platons Ideenlehre und ihre moderne Weiterbildung, speziell bei Herbart und Schopenhauer (1896).

106. Inwieweit ist die neuerdings öfters gezogene Parallele zwischen Platons Theätet und Kants Kr. d. r. V. gerechtfertigt? (1886/7).

107. Was ist von Lotzes Auffassung der Platonischen Ideenlehre zu halten? (1885/6).

108. Die Unsterblichkeitsbeweise im Platonischen »Phädon« sollen mit denjenigen im Mendelssohn'schen verglichen werden (1884/5).

109. Platons Lehre von den vier Kardinaltugenden und Schleiermachers Neubegründung derselben (1884).

110. Welche Rolle spielt die Platonische Ideenlehre in der Schopenhauer'schen Philosophie? (1884).

111. Darstellung und kritische Vergleichung der Aristotelischen und der Kantischen Kategorienlehre (1884/5).

## Zweiter Anhang:
## Kombinationen mit anderen Fächern.

a) **Klassische Philologie verbunden mit alter Geschichte.**

112. Die Gegnerschaft Platons gegen Isokrates soll unter besonderer Berücksichtigung von Ferdinand Dümmlers Ausführungen (Kl. Schr. I) kritisch dargestellt werden (1903/4).

113. Aristoteles' Staatslehre, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Beziehungen zur Zeitgeschichte (1903/4).

Mit besonderer Beziehung auf Köppe, Aristoteles und Alexander. Preuß. Jahrb. 1903, Juliheft.

b) **Klassische Philologie verbunden mit Englisch.**

114. Platons Verhältnis zu Sokrates nach der Darstellung von George Grote, Platon and the other Companions of Socrates, London 1865 und 1885 (1904).

115. Der Kausalitätsbegriff bei Sextus Empiricus und bei David Hume. Darstellung und vergleichende Würdigung (1896).

Selbstgewähltes Thema.

c) **Klassische Philologie verbunden mit exakter Naturwissenschaft.**

116. Die Grundbegriffe der Aristotelischen Physik sollen in ihrem Zusammenhange mit seinen metaphysischen Anschauungen dargestellt werden (1884/5).

d) **Klassische Philologie verbunden mit dem Turnlehrerexamen.**

117. Welche Rolle spielt in der Philosophie Platons, speziell nach der *Πολιτεία*, der menschliche Leib, und inwiefern hängen Platons Anschauungen über Gymnastik damit zusammen? (1902). — Vgl. ferner unten S. 185. 188.

## III.
## **Themata für Romanisten.** Vgl. oben S. 66.

118. Welcher Gewinn für unsere Kenntnis der Entstehung der Cartesianischen Philosophie läßt sich ziehen aus dem I. Bande der Korrespondenz des Cartesius, herausgegeben 1897 von Adam und Tannery (Paris, L. Cerf) (1901/2).

Die Arbeit wurde später abgedruckt im Archiv f. Gesch. d. Philos. Jahrg. 1903. (Verfasser: Dr. Pfeffer).

119. Cartesius in seinem Kampfe mit Gassendi und Hobbes, mit besonderer Berücksichtigung der neuen Cartesiusausgabe, Paris 1897—1903, Tome I—V: *Correspondance* (1904).

120. Descartes' Äußerungen über seine Methode (*Discours de la Méthode*) erläutert durch seinen Briefwechsel (*Correspondance,* neu herausgegeben 1897 ff.) (1904).

121. Der Gottesbegriff des Malebranche in seinen Beziehungen zum System desselben (speziell zur Erkenntnistheorie und Anthropologie) (1884).

122. Rousseau's Anschauungen über Staat und Gesellschaft mit besonderer Berücksichtigung der Einflüsse, welche die Entwicklung der Rousseau'schen Ansichten hierüber bestimmt haben (1905).

123. Die psychologischen resp. psychopathologischen Ergebnisse aus Rousseau's *Confessions* unter Berücksichtigung der übrigen Lebensnachrichten über ihn, im Anschluß an Möbius' Schrift über Rousseau (2. Aufl. 1903) (1905).

* 124. Kants Verhältnis zu Rousseau (1896).

125. Inhalt und Gedankengang des »*Traité des sensations*« von Condillac (1886/7).

126. Diderots wechselnde Stellung zur Gottesidee in den drei Perioden seiner Entwicklung (1904/5).

Anläßlich der Beschlagnahme von Diderot's »La religieuse« (»die Nonne«) im Winter 1904/5.

127. Diderots ästhetische Anschauungen (1904/5).

* 128. Diderots ethische Anschauungen, im Zusammenhang mit seinen allgemeinen philosophischen Prinzipien, unter besonderer Berücksichtigung seiner Abhängigkeit von Shaftesbury (1905). Vgl. oben S. 61.

129. Holbachs ethische Anschauungen nach seinem »*Système de la nature*« und seinem »*Système social*« (1773, übers. mit Einleitung 1898 v. Johann Umminger, Leipzig, Thomas) (1902).

130. Maine de Biran und sein Verhältnis zu Kant (1901/2).

Veranlaßt durch die beiden im Jahre 1901 gleichzeitig erschienenen Schriften von Kühtmann und A. Lang über Maine de Biran.

* 131. Wie stellt sich Victor Cousin zur Kantischen Philosophie als Historiker und als Systematiker? (1902).

132. Comtes religionsphilosophische Anschauungen dargestellt und beurteilt (1901/2).

133. H. Taine's psychologische Anschauungen, speziell nach dem I. Teil seines Werkes »*De l'intelligence*« (1902/3).

134. Taine's Lehre von der Realität der Außenwelt (1885).

135. Taine's Ästhetik (1896). Vgl. oben S. 108.

136. Ribots »*Psychologie des Sentiments*« dargestellt und mit der Lehre Jodls von den Gefühlen verglichen (1904/5).

137. Wille und Willenserziehung im Anschluß an neuere französische Literatur hierüber (Ribot, Payot, Levy) (1903/4).

Ribot, Th., Les maladies de la volonté. Paris, Alcan. (Ins Deutsche übersetzt von Papst. Berlin 1893.)

Levy, E., L'éducation naturelle de la volonté. (Übersetzt unter dem Titel: »die natürliche Willensbildung« von Brahn. Leipzig 1903).

Payot, F., L'éducation de la volonté. Paris, Alcan. (Deutsch von Voelkel. Leipzig 1901.)

* 138. Sully-Prudhommes philosophische Ansichten (1902). Der Kandidat konnte die dazu nötigen Studien in Paris machen. Vgl. ferner unten S. 188.

## IV.

## **Themata für Anglizisten.** Vgl. oben S. 68.

139. Bacons Idolenlehre historisch, exegetisch, kritisch erläutert (1884).

140. Wie beweist Locke seinen Satz (Essay II, 1, 2) »*The soul is a white paper*« und welche Konsequenzen zieht er aus demselben? (1886/7).

141. Analyse und Kritik der Einwände Locke's gegen die Lehre von den angeborenen Ideen (1884). Vgl. oben S. 115. 124.

142. Die Entstehung und die Gliederung unserer Vorstellungen nach Locke (1896).

143. Lockes Lehre vom Ursprung der menschlichen Erkenntnis (1902).

144. Das System der menschlichen Vorstellungen nach dem II. Buch von Locke's *Essay on human understanding* (1884/5).

145. Darstellung und Versuch einer Prüfung der Locke'schen Ethik (1885).

146. Der Begriff der Substanz bei Locke und Hume (1896).

147. Der Begriff der Substanz bei Locke, Berkeley und Hume (1886).

148. Die Lehre von der Kausalität bei Locke, Berkeley und Hume (1885/6).

149. Lockes und Humes Theorien über die Freiheit und Notwendigkeit sollen dargestellt und verglichen werden (1885).

150. Wie kommt Berkeley zu dem Satze: *Esse = percipi,* und was ist von demselben zu halten? (1885).

151. Das Verhältnis von Humes »*Treatise on human nature*« *book I* zu desselben »*Inquiry on human understanding*« im Anschluß an Elkin's gleichnamiges Buch (New York und London, Mac Millan 1904) (1905).

152. Humes Kausalitätstheorie (nach dem *Treatise* und nach der *Inquiry*) (1884). Vgl. oben S. 46. 117.

153. Hume's Anschauungen über das Verhältnis von Glauben und Wissen (1904).

* 154. Beattie's Bekämpfung des Skeptizismus, verglichen mit der Kantischen Opposition gegen Hume (1902).

155. Darstellung der Lehre Shaftesbury's vom sittlichen Geschmack (1884).

156. Die ethischen Anschauungen von Bernard de Mandeville mit besonderer Berücksichtigung des Werkes von Dr. P. Sackmann über Mandeville (1897) (1904/5).

157. Das Benthamsche Prinzip: *The greatest happiness of the greatest number* dargestellt und beurteilt (1901/2).

158. Die Assoziationspsychologie von James Mill nach seinem Werke: *Analysis of the Phenomena of the Human Mind* (1903).

159. J. St. Mills psychologische Theorie der Außenwelt soll entwickelt und mit Kants transzendentaler Theorie verglichen werden (1896).

160. Darstellung und Versuch einer Würdigung des Mill'schen Utilitarianismus (1884/5).

161. Der englische Utilitarianismus, speziell bei Mill, und seine Kritik durch Lipps (1905).

162. Alex. Bain's Theorie der Sensationen, insbesondere der Gesichtsempfindungen (1903/4).

163. Alexander Bain's Lehre vom Willen (1904).

* 164. Die Ähnlichkeitsassoziation und die Kontiguitätsassoziation, ihr Prinzip und ihre Wirksamkeit, mit besonderer Berücksichtigung von Bain und Wundt (1903/4).

* 165. Bains Theorie des Willens nach seinem Werke: *The Emotions and the Will, 2. Ed.* 1865, verglichen mit Wundts Lehre vom Willen (1903).

166. Bain's Lehre von den Sensationen, mit besonderer Rücksicht auf die Muskel- und Bewegungsempfindungen (1904).

Das Thema No. 166 wurde einem Anglizisten gestellt, welcher zugleich das Turnlehrerexamen ablegte.

167. Die Grundlinien des philosophischen Systems von H. Spencer nach dessen »*First Principles*« (1885/6).

168. Spencers philosophische Entwicklung auf Grund seiner (im Jahre 1904 erschienenen) *Autobiography* (1904).

* 169. George Romanes' philosophische Anschauungen, dargestellt und beurteilt (1902).

Der Bearbeiter dieses Themas hatte Gelegenheit, in England selbst das für diese Arbeit nötige seltene literarische Material einzusehen.

170. Analyse des Werkes von Sidgwick »*The Methods of Ethics*« (1903).

171. Die Ethik von H. Sidgwick und ihre Beziehungen zur Kantischen Moralphilosophie (1903).

172. Die philosophischen Grundgedanken in Hartpole Lecky's Werk: *History of the Rise and Influence of the Spirit of Rationalism in Europe, London 1886* (in deutscher Übersetzung unter dem Titel: Geschichte der Aufklärung in Europa) (1904).

173. Kritische Darstellung der Grundgedanken der Schrift von B. Kidd, *Social Evolution* (1894), unter besonderer Berücksichtigung seiner ethischen und religionsphilosophischen Anschauungen (1903/4). — Vgl. ferner unten S. 189.

## V.

## Themata für Lehrer der Deutschen Sprache und Literatur. Vgl. oben S. 63 ff.

174. Eckhardts Anschauungen von der Seele, unter Berücksichtigung der neueren Literatur (speziell der Einleitungen zu den Übersetzungen von Büttner und Landauer) (1904/5).

175. Die philosophische Terminologie in Kants vorkritischen Schriften (1903/4).

Der betreffende Kandidat hatte schon mit einer Arbeit über Chr. Wolf's Sprache in Halle promoviert und auch schon in Bezug auf Kant entsprechende Vorstudien gemacht

176. Kants Pflichtbegriff und seine Kritik durch Schiller (1884/5).

177. Kant im Briefwechsel zwischen Schiller und Körner (1905).

178. Ist es richtig, von einer eigenen Theorie der ästhetischen Wahrnehmung bei Schiller zu sprechen? (1896).

Mit Beziehung auf K. Gneiße, Schiller's Lehre von der ästhetischen Wahrnehmung. Berlin, Weidmann 1893.

179. Darstellung und Versuch einer Würdigung der Schiller'schen Ethik (1886).

180. Schillers Ansichten über die Unsterblichkeit, mit besonderer Berücksichtigung der Darstellungen von Minor und Borkowski (1905).

181. Der Mendelssohn-Jacobi'sche Streit über Lessings Spinozismus (1902/3). Vgl. oben S. 63 u. 64.

182. Die philosophischen Anschauungen von Novalis im Zusammenhang mit dem Geist der Romantik (1904/5).

Veranlaßt durch die Schrift von Fridell, Novalis als Philosoph. München, Bruckmann 1904.

183. Darstellung und Prüfung der Theorien von Gervinus und Roscher über die sog. »Tragische Schuld« (1884/5).

Vgl. ferner unten No. 271, 307 ff., 322 f., 326 f.

### Anhang zu II—V. Vgl. oben S. 65.

### Sprachwissenschaftliche Themata.

184. Locke's und Leibniz' Ansichten über das Verhältnis von Denken und Sprechen sollen dargestellt, verglichen und gewürdigt werden (1884/5).

185. W. v. Humboldts Ansicht vom Wesen der Sprache, mit besonderer Berücksichtigung der neueren Literatur (1903).
Anläßlich der neuen Humboldtausgabe, (seit 1903). Vgl. oben S. 64.

186. Wundts Theorie der Sprache (1902/3).

* 187. Das Problem vom Ursprung der Sprache in der neueren Psychologie, mit besonderer Rücksicht auf Wundt (1904).

188. Wundts Anschauungen über die Grundprobleme der Syntax, im Zusammenhang seiner Ansicht über das Wesen der Sprache überhaupt dargestellt und beurteilt (1903).

## VI.

## Allgemeine Themata für Naturwissenschaftler.

189. Darstellung und Würdigung der Lehre Bacons von der induktiven Methode (1884).
Da der Kandidat für Chemie die Arbeit bekommen hatte: »Geschichte der Lehre vom Sauerstoff«, wurde ihm nahegelegt, zwischen beiden Arbeiten eine Verbindung herzustellen und zu untersuchen, inwieweit bei der Entdeckung des Sauerstoffs die Baconische Induktion etwa zur Anwendung gekommen sei.

190. Inwiefern ist die Erkenntnistheorie von Descartes die Grundlage für seine Naturphilosophie und Anthropologie? (1885/6).

191. Descartes und Galilei, die Begründer der modernen mechanischen Naturanschauung, als Gegner des Aristoteles und seiner teleologisch-dualistischen Naturbetrachtung (1905).

192. Inwiefern haben Descartes und Spinoza die mechanische Naturauffassung begründet? (1904/5).

193. Descartes' Naturphilosophie in ihrem Zusammenhang mit seinen allgemeinen metaphysischen Anschauungen (1901/2).

194. Darstellung der Locke'schen Unterscheidung der primären und der sekundären Eigenschaften der Materie und Würdigung der Einwände Berkeley's und Kant's gegen dieselbe (1884).

195. Die Ansichten von Schopenhauer und Helmholtz über die Kausalität sollen dargestellt und kritisch verglichen werden (1884/5).

196. Das Substanzproblem bei Wundt (1896).

197. Helmholtz' psychologische Anschauungen mit besonderer Rücksicht auf Conrats gleichnamige Darstellung (Halle a. S., Niemeyer 1904) (1905).

198. Liebmanns Ansichten über die mechanische Naturerklärung (1905).

* 199. Das psychophysische Grundgesetz (1886).

## VII.

## **Themata für Mathematiker.** Vgl. oben S. 90 ff.

200. Descartes' Anschauungen über die Mathematik im Zusammenhang mit der Methode und dem Inhalt seiner Philosophie (1884/5).

201. Die mathematischen Anschauungen Descartes', mit besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für seine Methodologie (1904/5).

202. Descartes' Lehren von Raum, Zeit und Mathematik in ihrem Zusammenhang mit seinen allgemeinen metaphysischen Prinzipien (1901/2).

203. Der Einfluß der Mathematik auf das Spinozistische System in formeller und materieller Hinsicht (1884).

204. Lockes Anschauungen über Raum, Zeit und Mathematik (1905).

205. Die Anschauungen von Locke und Leibniz über Raum, Zeit und Mathematik sollen dargestellt und kritisch verglichen werden (1885).

206. Humes Anschauungen über Raum, Zeit und Mathematik (1905).

207. Humes Anschauungen über Raum, Zeit und Mathematik sollen dargestellt und mit den betreffenden Lehren Kants kritisch verglichen werden (1885).

208. Leonhard Eulers philosophische Anschauungen im Anschluß an die Schrift von Hoppe, Die Philosophie L. Eulers (Gotha, Perthes 1902) (1905).

209. Kants Theorie des Raumes und der Zeit nebst den daraus gezogenen Folgerungen für das Wesen der Mathematik (1885).

210. Darstellung und Beurteilung der Ansichten Schopenhauers über Raum, Zeit und Mathematik (1885).

211. Die Hypothesen von Kant und Helmholtz über den Ursprung der Raumvorstellung sollen dargestellt und verglichen werden (1884/5).

212. Die philosophische Bedeutung der Riemann-Helmholtz'schen Raumtheorie im Anschluß an B. Erdmanns Untersuchung: »Die Axiome der Geometrie« (1877) (1902/3).

213. Darstellung und Beurteilung der Ansichten von H. Helmholtz über die philosophischen Grundlagen der Lehre vom Raume (Geometrie) (1884/5).

214. Wundts Anschauungen über die Grundbegriffe und Methoden der Mathematik, im Zusammenhange seines Systems (1902/3).

215. Anschauung und Denken in der Geometrie mit besonderer Beziehung auf Schopenhauer und auf Hölders gleichnamige Schrift, Leipzig bei Teubner 1901 (1901/2).

216. Cournots Theorie des Zufalls in seinem »Essai sur les fondements de nos connaissances« (1851) (1905).

## VIII.

## **Themata für Physiker und Chemiker.** Vgl. oben S. 77 ff.

217. Wie hängt die Lehre des Cartesius von der Materie zusammen mit seinen Lehren über Raum, Zeit und Mathematik? (1886).

218. Descartes' naturphilosophische Anschauungen mit besonderer Berücksichtigung ihres Zusammenhangs mit seinen mathematischen Ansichten (1884/5).

219. Inwiefern ist der Leibniz'sche Begriff der Materie und der Bewegung ein Fortschritt gegenüber dem Cartesianischen? (1885/6).

220. Welche Rolle spielen »reine Mathematik« und »reine Naturwissenschaft« in Kants Kr. d. r. V.? (1886).

221. Was kann die moderne Mechanik aus Kants »Metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft« entnehmen? (1903).

Mit Beziehung auf die neue Ausgabe des Werkes durch Al. Höfler, Leipzig 1900.

222. Herbarts Theorie der Materie in ihren Grundzügen dargestellt und vom Standpunkt der heutigen Naturwissenschaft aus beurteilt (1885).

223. Lotzes Anschauung vom Wesen der Materie und Versuch einer Prüfung derselben vom Standpunkt der Naturwissenschaft aus (1885).

224. Fechners Anschauungen über die Atomistik sollen dargestellt und mit denen von Lotze verglichen werden (1884/5).

225. Fechners Ansichten über die Atomistik sollen dargestellt und geprüft werden (1884/5).

226. F. A. Lange's Auffassung der Materie soll dargestellt und vom Standpunkt der Naturwissenschaft aus beurteilt werden (1885).

227. Die Grundgedanken der Wundt'schen Schrift: »Die physikalischen Axiome und ihre Beziehung zum Kausalprinzip; ein Kapitel aus der Philosophie der Naturwissenschaften» (1866), verglichen mit seinen jetzigen Anschauungen (1905).

228. Wundts Anschauungen über den psychophysischen Parallelismus im Verhältnis zum Prinzip der Erhaltung der Kraft (1904/5).

229. Ostwalds Erneuerung der energetischen Naturanschauung und deren Kritik durch Wundt in seinen Grundz. d. phys. Psych., 5. Aufl. III (1903) S. 705 ff. (1903). Vgl. oben S. 37. 108.

230. Darstellung und Beurteilung der Ostwald'schen Naturphilosophie (1904).

231. W. Ostwalds Anschauung vom Wesen der Materie und sein Kampf gegen den Materialismus (1903).

232. Ostwalds Einwendungen gegen den »Parallelismus des Psychischen und Physischen« im Zusammenhang seiner energetischen Weltanschauung, verglichen mit den Einwänden von Lehmann gegen das Parallelismusprinzip (Lehmann, Die körperl. Äußerungen psychischer Zustände, II. Teil, 1901) (1904).

## IX.

## Themata für Botaniker und Zoologen. Vgl. oben S. 82 ff.

233. Inwiefern sind Kant und Herder als Vorgänger des Darwinismus zu bezeichnen? (1886).

234. Ist Kants Zweckbegriff mit dem Darwinismus vereinbar? (1886/7).

* 235. Karl Ernst v. Baers philosophische Anschauungen (1904).

236. Lotzes Kritik des Begriffes der »Lebenskraft« im Zusammenhange seines Systems dargestellt (1905). Vgl. oben S. 37.

Anläßlich des Werkes von Hans Driesch, Der Vitalismus als Geschichte und als Lehre, Leipzig, Barth, 1905, S. 115 ff.: Lotze.

237. Darstellung und kritische Würdigung der Lehren von Lotze und Darwin über den Instinkt (1885/6).

* 238. Die Grundgedanken der Spencer'schen Psychologie mit besonderer Berücksichtigung des evolutionistischen Prinzips (1904).

239. Giżycki's »Philosophische Konsequenzen der Lamarck-Darwin'schen Entwicklungstheorie« (1876) verglichen mit Paulsens Kritik der Entwicklungslehre (in seiner »Einleitung in die Philosophie« und in seinem Essay »Haeckel als Philosoph« in seiner Philosophia militans 1900) (1903).

240. Darstellung der Lehre von den Ausdrucksbewegungen bei Wundt, nebst Berücksichtigung der Lehre von Darwin (1904).

241. Wundts Anschauungen über Mechanismus und Vitalismus, im Zusammenhange seiner naturphilosophischen Theorien dargestellt und beurteilt (1903).

Anläßlich der 5. Auflage von Wundts Grundzügen der Physiologischen Psychologie, III. Band, 1903.

242. Die neueren Untersuchungen über das Seelenleben der niederen Tiere, speziell der Ameisen und Bienen, mit besonderer Berücksichtigung von Wundt, Forel, Wasmann und Maeterlinck (1904/5). Vgl. oben S. 41 f.

243. Die neueren Anschauungen über die psychologische Bedeutung der Reflexbewegungen speziell bei Wundt, unter bes. Rücksicht auf diese Erscheinungen bei Pflanzen und Tieren (1905).

244. Darstellung und Kritik der teleologischen Naturanschauung [der »Dominantentheorie«] von J. Reinke (1904/5). Vgl. oben S. 37.

245. Die mechanische und die teleologische Erklärungsmethode in ihrer Anwendung auf botanische Fundamentalprobleme erläutert an dem Gegensatz von C. Detto und Joh. Reinke (1905). Vgl. oben S. 42 Anm.

246. Nietzsches Stellung zum Darwinismus. (1903 4).

## X.

## **Themata für Geographen.** Vgl. oben S. 76.

247. Descartes' Lehre vom Weltgebäude, speziell von seiner räumlichen und zeitlichen Ausdehnung, im Zusammenhange mit der allgemeinen Entwicklung der Philosophie und Naturwissenschaft im XVII. Jahrhundert (1902).

248. Kants anthropologische Anschauungen dargestellt im Zusammenhang mit seiner allgemeinen Naturbetrachtung und geprüft auf ihre Bedeutung für die moderne Ethnologie (1905).

## XI.

## **Themata für Historiker.** Vgl. oben S. 74 ff.

249. Darstellung und kritische Würdigung der geschichtsphilosophischen Anschauungen Herders (1884/5).

250. Rousseaus Einfluss auf die geschichtsphilosophischen Anschauungen von Kant und Schiller (1901/2).

251. F. Schlegels Geschichtsphilosophie im Zusammenhang mit den Strömungen der damaligen Zeit (1904).

252. Darstellung und Würdigung der Hegel'schen Geschichtsphilosophie (1885).

* 253. Die Prinzipien der Hegel'schen Geschichtsphilosophie mit Berücksichtigung der modernen Diskussionen darüber (1903/4).

254. In welchen Punkten hat Lotze die Geschichtsphilosophie Herders weitergebildet? (1886/7).

255. Inwieweit ist es Lotze gelungen, die teleologische und die mechanische Richtung in der Geschichtsphilosophie miteinander zu verbinden? (1886/7).

256. Die Geschichtsphilosophie von Marx (1904).

257. Die geschichtsphilosophischen Anschauungen von Th. H. Buckle dargestellt und geprüft in Bezug auf ihre eventuelle Verwertbarkeit im historischen Unterricht in den Oberklassen der höheren Schulen (1904/5).

Der betr. Kandidat war 10 Jahre schon praktischer Schulmann als Leiter einer höheren Privatschule. Er bewarb sich um die facultas für Geschichte und Englisch. Vgl. oben S. 12.

258. Rankes Ideenlehre, unter besonderer Berücksichtigung ihrer religiösen Einkleidung, dargestellt und auf ihren philosophischen Gehalt geprüft (1905).

259. Die geschichtsphilosophischen Anschauungen von Theodor Lindner sollen dargelegt und mit denen von Eduard Meyer verglichen werden (1904).

260. Der Gegensatz der individualistischen und der kollektivistischen Geschichtsauffassung mit besonderer Rücksicht auf Bernheim und Hintze (1905).

261. Das Problem des Fortschritts in der Geschichte, mit besonderer Rücksicht auf die Anschauungen von Siebeck und Grotenfelt (1904). Vgl. oben S. 37.

262. Die neueren Anschauungen (speziell von Windelband und Rümelin) über den Zufall, besonders in ihrer Anwendung auf die Probleme der Geschichtsphilosophie (speziell bei Bernheim, Lamprecht, Lindner, Ed. Meyer) (1904/5).

## XII.

## Themata für Religionslehrer. Vgl. oben S. 96 ff.

263. Platons Anschauungen über das Wesen der Religion mit besonderer Rücksicht auf Rohde, Gomperz und Bousset (1903/4).

264. Wie denkt Cartesius über Gott und Gottesverehrung? (1901/2).

265. Pascals Anschauungen über das Verhältnis von Wissen und Glauben (1903/4).

266. Leibnizens Anschauungen über das Verhältnis von Glauben und Wissen, im Zusammenhange seines Systems und mit besonderer Berücksichtigung der Theodicee (1903/4).

267. Humes Lehre vom Glauben (belief) (1903/4).

268. Rousseaus Anschauungen über Religion und religiöse Erziehung (1903/4).

* 269. Kants Lehre vom Glauben mit besonderer Berücksichtigung der »Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft» (1902/3).

Halle'sche Inauguraldissertation von Dr. E. Saenger, Kants Lehre vom Glauben, Leipzig, Dürr 1902.

* 270. Friedrich Heinrich Jacobis Lehre vom Glauben (1905).

---

## Anhang: Kombinationen.

### a) Religion und Deutsch.

271. Leibniz' Theodicee und ihre Einwirkung auf die Dichtung der Aufklärungszeit (Uz, Haller, Wieland, Klopstock u. a.) (1905).

### b) Religion und Geschichte.

272. Inwieweit sind Herders »Ideen zur Philosophie der Geschichte« durch seine religiösen Voraussetzungen beeinflußt? (1902/3).

## XIII.

## Pädagogische Themata. Vgl. oben S. 9 ff.

### A. Allgemeine pädagogische Themata.

273. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der Grundgedanken der *Didactica Magna* von Comenius (1885/6).

274. Welche Rolle spielt in der Unterrichtslehre des Comenius der Begriff der Natur? (1885/6).

275. Welche didaktischen Konsequenzen zieht Comenius (bes. in der *Didactica Magna, Schola infantiae, Janua reserata, Orbis pictus*) aus dem Satze: *Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*? (1886).

276. Der Gegensatz von Natur und Kultur bei Rousseau mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Konsequenzen (1886).

277. Der Begriff der Natur als pädagogisches Grundprinzip bei Comenius und bei Rousseau (1885/6).

278. Ziel, Mittel und Methode der naturgemäßen Erziehung nach Rousseau 1901/2).

279. Wie bestimmt Rousseau die Gegenstände, die Aufeinanderfolge und die Methode des Unterrichts, und inwieweit lassen sich diese Rousseau'schen Theorien auf das heutige Schulwesen anwenden? (1886).

280. Darstellung und Vergleichung der pädagogischen Prinzipien von Locke und Rousseau (1884/5).

281. Vergleichung der Prinzipien der Rousseau'schen und der Pestalozzi'schen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung des Grundbegriffes der »Natur« (1886).

282. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der Hauptprinzipien in Pestalozzis Schrift: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1886).

283. Kritische Darstellung von Fichtes pädagogischen Anschauungen in ihrem Zusammenhange mit seinen philosophischen Prinzipien (1885).

284. Kritische Darstellung der Grundbegriffe der Herbart'schen Pädagogik: Regierung, Unterricht und Zucht (1885/6).

285. Über die Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung und beim Unterricht, mit besonderer Bezugnahme auf die Ansichten Herbarts und seiner Schule hierüber (1884/5).

286. Darstellung der Anschauungen Herbarts über Zweck und Verfahren des Unterrichts (1885/6).

## B. Themata mit Berücksichtigung der speziellen Fächer.

### a) Themata für klassische Philologen.

287. Darstellung und Würdigung der pädagogischen Anschauungen Platons im Zusammenhange mit seinen philosophischen Prinzipien (1884/5).

288. Komparative Darstellung der Platonischen und der Aristotelischen Pädagogik (1885/6).

289. Darstellung und kritische Vergleichung der Anschauungen von Platon und Aristoteles über das Verhältnis des Staates zur Erziehung der Jugend (1886/7).

290. Die Pädagogik des Aristoteles in ihrer Abhängigkeit von seinen anthropologischen, ethischen und politischen Lehren (1886).

291. Die pädagogischen Anschauungen des Aristoteles sollen im Zusammenhange mit seinen philosophischen Prinzipien entwickelt werden (1884/5).

292. Die Anschauungen von Platon, Aristoteles und Lucian über die pädagogische Bedeutung der Gymnastik (1886/7).
Der betr. Kandidat war gleichzeitig Turnlehrer.

293. Die pädagogischen Anschauungen von Plutarch im Vergleich mit denen von Maximus Tyrius und Philo Judaeus (1885/6).

294. Systematische Darstellung der Pädagogik Quintilians und kritische Besprechung ihres Wertes vom Standpunkte der heutigen Pädagogik (1884/5).

295. Kritische Darstellung der Ansicht des Comenius über das Verfahren des Sprachunterrichts, speziell des Lateinischen, nach seinem Werke: *Methodus linguarum novissima* (1886).

296. Herbarts Ansichten über die Verwertung der klassischen Sprachen im erziehenden Unterricht (1884/5).

297. Die Ansichten Herbarts und seiner Schule (Ziller, Willmann, Kern, Stoy u. a.) über die pädagogische Bedeutung des Unterrichts in den klassischen Sprachen sollen dargelegt und beurteilt werden (1885). Vgl. oben S. 11.

298. Herbarts Psychologie der Sprache und ihre Konsequenzen für den altsprachlichen Unterricht (1896).

b) Themata für Romanisten.

299. Der Einfluß Montaignes auf die pädagogischen Anschauungen von Rousseau (1884/5).

300. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der pädagogischen Anschauungen des Helvetius im Zusammenhang mit seinen psychologischen und ethischen Prinzipien (1885).

301. Die Grundprinzipien der Didaktik von Jacotot (1886).

c) Themata für Anglizisten.

302. Lockes pädagogische Anschauungen im Zusammenhang mit seinen philosophischen Prinzipien (1886).

303. Lockes pädagogische Anschauungen sollen im Zusammenhange mit seinen psychologischen und ethischen Lehren dargestellt und kritisch gewürdigt werden (1885).

304. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der Erziehungslehre von Herbert Spencer (1885/6).

305. Die Pädagogik von Herbert Spencer soll (in ihrem Zusammenhange mit dessen Psychologie) dargestellt und beurteilt werden (1886).

306. Darstellung und Versuch einer Würdigung der Pädagogik von Al. Bain (im Zusammenhang mit seinen psychologischen Anschauungen) (1886).

d) Themata für Germanisten.

307. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der pädagogischen Anschauungen Herders (1885/6).

308. Analyse der Schiller'schen Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, unter besonderer Berücksichtigung ihrer pädagogischen Bedeutung (1886).

309. Darstellung und Versuch einer Beurteilung der Pädagogik Goethes (1885/6).

e) **Themata für Kandidaten der Geschichte und Geographie.**

310. Friedrichs d. Gr. pädagogische Anschauungen unter besonderer Berücksichtigung seiner Ansichten über den Unterricht in Geschichte und Geographie (1886/7).

311. Inwieweit sind Herders pädagogische Anschauungen speziell über den Unterricht in Geschichte und Geographie noch heute gültig? (1886/7).

312. Die Rolle des geographischen Unterrichts im Gesamtorganismus des »erziehenden Unterrichts« nach den Grundsätzen der Herbart'schen Pädagogik (1886/7).

313. Warum soll und inwieweit kann die Heimatkunde als propädeutische Vorstufe sowie als fortdauerndes Hülfsmittel für den geographischen und historischen Unterricht dienen? (1886/7).

Der Kandidat war vorher mehrere Jahre schon an einer Privatschule in den genannten Fächern praktisch tätig gewesen.

f) **Thema für einen Mathematiker.**

314. Herbarts Anschauungen über Mathematik und über den mathematischen Unterricht (1901/2).

Vgl. die (von mir angeregte) Hallesche Dissertation von Dr. A. Gille, Herbarts Anschauungen über den mathematischen Unterricht, 1887.

g) **Thema für einen Naturwissenschafter.**

315. Wert und Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts nach Locke und Rousseau (1886/7).

h) **Thema für einen Religionslehrer.**

316. Kants Ansicht über das Wesen der Religion und seine daraus fließende Anschauung über die Einrichtung des Religionsunterrichts (1886/7). Vgl. oben S. 12.

## Nachtrag.

## Themata aus dem Wintersemester 1905/6.

### ad II. Für klassische Philologen.

317. Platons Einwände gegen den Protagoreischen Sensualismus, speziell im Theätet, unter besonderer Berücksichtigung der Kritik, welche Laas in seinem Werk »Idealismus und Positivismus« (Band I, 1879) an jenen Einwänden übt.

318. Protagoras und Gorgias, dargestellt mit besonderer Rücksicht auf die gleichnamigen Dialoge Platons.

### ad III. Für Romanisten.

* 319. Renouvier's erkenntnistheoretische und metaphysische Anschauungen, nach den Schriften seiner zweiten Periode.

**Romanistik in Verbindung mit Anglizistik.**

320. Voltaire als typischer Vertreter des Deismus, und seine Abhängigkeit von Locke. Vgl. oben S. 67.

Mit bes. Rücksicht auf die Abhandlung von P. Sackmann, Voltaire als Philosoph, Archiv f. Geschichte d. Philosophie, April 1905.

321. Die psychologischen Ergebnisse aus der Erziehungsgeschichte der blind- und taubgeborenen Marie Heurtin, im Anschluß an die Schrift von Professor Arnould: *Une âme en prison* (Paris, 3. éd. 1904), und im Vergleich mit der Erziehungsgeschichte der Helen Keller. Mit besonderer Rücksicht auf die Ausbildung beider in ihren betr. Muttersprachen.

Veranlaßt durch die Schrift von Prof. Dr. W. Jerusalem, Marie Heurtin. Erziehung einer blind und taub Geborenen. Wien, Konegen, 1905 (Österr. Rundschau, III, 33 und 36), sowie durch die Schrift von L. William Stern, Helen Keller. Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem. Aus der Sammlung von Abhandlungen a. d. Gebiet der pädag. Psychologie und Physiologie, Berlin, Reuther & Reichard, 1905.

**Romanistik in Verbindung mit Germanistik.**

322. Die Grundgedanken des Holbach'schen Werkes» *Système de la Nature*« (1770) sollen entwickelt werden, nebst einer Beantwortung der Frage, wie Goethe zu seinem verwerfenden

Urteil über das Buch (»grau, kimmerisch, totenhaft wie ein Gespenst«) gekommen ist?

323. Wie Schopenhauer die französischen Philosophen des 18. Jahrhunderts darstellt und beurteilt.

**Romanistik in Verbindung mit Geschichte.**

324. Aug. Comte's Lehre von den drei Perioden der Menschheitsentwicklung und ihre Aufnahme bei den neueren deutschen Geschichtsphilosophen.

## ad IV. Für Anglizisten.

* 325. Hume's Lehre vom Glauben, verglichen mit Kants Gebrauch desselben Begriffs.

**Anglizistik in Verbindung mit Germanistik.**

326. Ferguson's »Grundsätze der Moralphilosophie« (übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Garve 1772) und ihr Einfluss auf den jugendlichen Schiller.

* 327. Kants Ethik bei den englischen Moralphilosophen des 19. Jahrhunderts.

Der Kandidat hatte dasselbe Thema schon für die Krugstiftung mit Erfolg bearbeitet. Ein zweiter ebenfalls erfolgreicher Bearbeiter desselben Gegenstandes, der aber einseitig nur die positiven Einflüsse Kants behandelt hatte, erhält dasselbe Thema u. d. T. Kants Einfluß auf die englische Ethik«.

## ad VI. Allgemeine Themata für Naturwissenschafter.

328. Die Anschauungen, welche der Physiker Ernst Mach in seiner Schrift »Erkenntnis und Irrtum« (1905) über Aufgabe, Methoden und Grundgesetze der Psychologie äußert, sollen dargestellt und an denen von Wundt geprüft werden.

## ad VII. Für Mathematiker.

329. Ernst Machs Anschauungen über die Grundlagen der Geometrie in seinem Werk »Erkenntnis und Irrtum« (1905).

330. Zeit und Raum in Ernst Mach's Werk »Erkenntnis und Irrtum« (1905).

331. Die Methode der Mathematik, im Anschluß an Wundts »Logik«.

## ad VIII. Für Physiker.

332. Kants »Naturgeschichte des Himmels« und ihr Verhältnis zu dem Gegensatz der mechanischen und der teleologischen Naturbetrachtung.

Veranlaßt durch die Neuausgabe der Kantischen Schrift durch Professor Dr. A. v. Oettingen in Ostwald's »Klassikern der Naturwissenschaft.

333. Die Urteile von Helmholtz über Kant, chronologisch zusammengestellt und kritisch beurteilt.

Veranlaßt durch die L. Königsberger'sche Helmholtz-Biographie, sowie durch die Schrift von A. Riehl, Helmholtz in seinem Verhältnis zu Kant (aus der Festschrift der »Kantstudien« zu Kants hundertjährigem Todestage), Berlin, Reuther & Reichard, 1904

### Physik in Verbindung mit Zoologie.

334. Das Problem des Aufrechtsehens bei den bedeutendsten Physiologen und Psychologen seit Johannes Müller.

Angeregt durch die Schrift von Post, Johannes Müller's philosophische Anschauungen. (No. XXI der von Prof. Dr. B. Erdmann herausgegebenen Abhandlungen zur Philosophie u. ihrer Geschichte) Halle, Niemeyer, 1905.

## ad IX. Für Botaniker und Zoologen.

335. Die neueren Anschauungen über den Instinkt, mit besonderer Berücksichtigung von Wundt und Wasmann. Vgl. oben S. 42.

336. Metakritik der Kritik, welche E. v. Hartmann am Darwinismus übt.

Veranlaßt durch den Aufsatz von E. v. Hartmann, Die Abstammungslehre seit Darwin, in Ostwald's Annalen der Naturphilosophie, Band II, S. 285—355.

337. Otto Liebmann's Anschauungen über »Platonismus und Darwinismus«, dargestellt, beurteilt und verglichen mit den entsprechenden Ansichten von F. A. Lange.

## ad X. Für Geographen.

338. Kant als Anthropologe und Geograph.

Veranlaßt durch die Abhandlung von G. Gerland: »Immanuel Kant, seine geographischen und anthropologischen Arbeiten« in den »Kantstudien«, 1905.

### ad XI. Für Historiker.

339. Das Problem der »Geschichtlichen Wertmaßstäbe« im Anschluß an die gleichnamige Schrift von Grotenfelt (Leipzig, Teubner 1905) dargestellt und beurteilt.

Vgl. die Schrift desselben Autors: Die Wertschätzung in der Geschichte. (Leipzig, Veit, 1903).

### ad XII. Für Religionslehrer.

340. Untersuchung der Frage, ob Fichte mit Recht als »Atheist« bezeichnet worden sei, mit besonderer Rücksicht auf die Darstellungen von H. Rickert (»Fichte's Atheismusstreit und die Kantische Philosophie« 1899) und von F. Medicus (J. G. Fichte. Dreizehn Vorlesungen. 1905).

---

## Epilog.

Wenn man die Reihe dieser Themata übersieht, so wird man nicht verkennen, daß die Bearbeitung solcher Fragen durch künftige Oberlehrer einen reichen Gewinn an Allgemeinbildung für dieselben bedeutet. Es liegt doch wohl auf der Hand, daß die Beschäftigung mit solchen Problemen eine äußerst wünschenswerte Erweiterung des Gesichtskreises zur Folge haben muß. Nicht um »fachmännische Detailkenntnisse«, zu deren Erweis ja die Kandidaten in ihren Spezialfächern Gelegenheit genug haben, handelt es sich eben dabei (vgl. oben S. 160), sondern um jenes unbestimmte und doch so überaus notwendige Plus, das man hergebrachterweise Allgemeinbildung nennt. Diese Allgemeinbildung, welche den Kandidaten auch weiterhin durch das mündliche Examen in Philosophie, Deutsch, Pädagogik sowie in Religion vermittelt wird, ist für den künftigen Lehrer an höheren Schulen unerläßlich. Eine Universität kann Spezialisten haben und vertragen, welche sich um das, was außerhalb ihres Faches liegt, absolut nicht kümmern. Ein Gymnasium, eine höhere Schule überhaupt kann solche Spezialisten nicht zu Lehrern gebrauchen; sie bedarf Männer, die einen allgemeinen und weiten Blick besitzen, Männer, deren fruchtbares Zusammenwirken nur durch ihre Allgemeinbildung ermöglicht wird, Männer, welche auch nur darum Allgemeinbildung an ihre Schüler weiter verbreiten können, weil

und insofern sie sie selbst besitzen. Ohne die Allgemeinbildung der Lehrer verliert auch die Schule ihre allgemeinbildende, und damit auch ihre erzieherische Fähigkeit.

Dies vollständig verkannt zu haben, ist der *error principalis* des oben in mehreren nachträglichen Zusätzen von mir kritisierten Breslauer Gutachtens (vgl. S. 4. 23. 34. 35. 58. 115. 118. 137. 157. 160). Als ich meine Schrift, die seit Jahren geplant ist, im vorigen Sommer niederschrieb, hatte ich noch keine Ahnung davon, daß jenes Gutachten im Werke sei. Erst nach Abschluß der Schrift, im August, hörte ich zufällig privatim von dem Hauptvorschlag desselben, die schriftliche Arbeit in den allgemeinbildenden Fächern, also besonders in Philosophie, künftig wegzulassen; und erst im November erfuhr ich offiziell von den übrigen Vorschlägen, welche, zumal auch die Prüfung in deutscher Literatur verworfen wird, auf nichts Geringeres hinzielen, als auf die gänzliche Ausrottung des allgemeinen Teiles der Oberlehrerprüfung und damit eben darauf, die Allgemeinbildung des Oberlehrerstandes und damit diesen selbst in seinem Wert tief herunterzusetzen.

Ich freue mich, daß meine Schrift gerade zu rechter Zeit erscheint, um so dazu beitragen zu können, jenen umstürzlerischen Plan zu vereiteln, dessen Durchführung für die ganze Vorbildung des Oberlehrerstandes verhängnisvoll werden müßte.

In einem Punkte allerdings harmoniere ich mit dem Breslauer Gutachten, und ich freue mich, insofern nicht mit einem unfreundlichen Mißklang endigen zu müssen: für den Fall der Ablehnung seiner weitgehenden Vorschläge verlangt das Breslauer Gutachten wenigstens die Teilung der Oberlehrerprüfung in zwei Hälften. Diesen schon von vielen Seiten geäußerten Vorschlag habe ich selbst oben S. 52 ff. ausführlich begründet. Und wenn dann schon einmal eine Revision des Prüfungsreglements stattfindet, dann können auch die anderen oben S. 15. 27. 34. 102. 107. 111. 153. 161 entwickelten Änderungsvorschläge Berücksichtigung finden.

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

# Wege und Ziele der philosophischen Propaedeutik

von Professor Dr. **Rud. Lehmann,** (Berlin). 1905. Mk 1.20.

„Der bekannte Methodiker des deutschen Unterrichts tritt, wie schon in seinem Buche »Erziehung und Erzieher« sehr energisch für die Philosophie in der Schule ein. . . . Er legt vor allem darauf Gewicht, daß der »Unterricht in der Philosophie« im Lehrplane der Prima zwei Jahre hindurch mit zwei wöchentlichen Stunden vertreten ist. Die allgemeine Forderung philosophischer Vertiefung des Unterrichts sei für die Gegenwart nicht zu verwirklichen, da es an einem durchweg philosophisch gebildeten Oberlehrerstand fehle. Deshalb sei der systematische Unterricht in der Philosophie leichter zu verwirklichen, da er nur einen oder zwei Lehrer an jeder Anstalt verlange. Die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts müsse für die Zukunft angebahnt werden. Darum liegt dem Verf. die philosophische Vorbildung der Oberlehrer sehr am Herzen. Die Vorschläge, die er in dieser Beziehung macht, sind gewiß sehr beachtenswert, so z. B. wenn er wünscht, daß bei dem Nachweis der »allgemeinen Bildung« in der Philosophie nicht sowohl auf die Weite historischen Wissens bei dem Kandidaten Gewicht zu legen sei als darauf, daß er auf einem Sondergebiet der Philosophie, das zu seinem Fachstudium in Beziehung steht, mehr in die Tiefe gegangen sei. Auch die Ausführungen über den philosophisch gerichteten Fachunterricht, inwiefern die einzelnen Lehrfächer beitragen können zur philosophischen Anregung und Ausbildung unserer Schüler, enthalten viel Gutes und verraten überall den erfahrenen Schulmann.“ [Lehrproben u. Lehrgänge 1905, 2.]

„Wer den Unterricht in der philosophischen Propaedeutik an der Oberprima eines Gymnasiums zu erteilen hat, weiß aus eigener Erfahrung, welche Schwierigkeiten ihm entgegenstehen, und wie wenig leicht es ist, ein geeignetes Hülfsmittel dafür ausfindig zu machen. Bei dieser Lage der Dinge ist der Umstand mit dem lebhaftesten Danke zu begrüssen, daß ein ebenso in der Gymnasial- wie in der Universitätspraxis bewanderter Methodiker die allgemeinen Gesichtspunkte der Frage entwickelt und in seinem Lehrbuche [vid. die folgende Seite!] auch sogleich gewissermaßen die Probe auf das Exempel gemacht hat. . . . Mit grosser Wärme und in scharfer Beweisführung bekennt er sich als entschiedenen Anhänger der Ansicht, welche der philosophischen Propaedeutik ein Heimatrecht auf unseren höheren Schulen gewahrt wissen will. Er sieht in ihr geradezu das Einheitsbild, das die uns von der Gegenwart aufgenötigte Vielheit der Lehrgegenstände zu einem Ganzen zusammenzufassen und die Teilprobleme durch das Licht des großen Weltanschauungsproblems zu erhellen berufen ist, wenn auch selbstverständlich in durchaus vorbereitender Form, so daß z. B. die Erkenntnistheorie tunlichst gemieden wird. Wenn es nun auch wünschenswert erscheint, daß alle besonderen Fächer in philosophischem Sinne betrieben werden, so erklärt der Verfasser doch außerdem eigene Stunden für notwendig: er verweist auf Österreich, das uns auf diesem Gebiete unstreitig überlegen sei, hätte jedoch auch z. B. Württemberg anführen können. Zwei Ziele zeichnet er vor: erstens die Übermittlung dessen, was in der bisher meist betriebenen Logik und Psychologie von dauerndem Werte ist, so bes. auch der aller Wissenschaft seit Jahrhunderten zu Grunde liegenden Terminologie, zweitens aber, und nicht zum letzten, die Hinleitung zum philosophischen Erfassen der Dinge. . . . Sehr schätzbar ist der Anhang zu dem Schriftchen, der einen Hinweis auf die wichtigste Literatur enthält. . . .“ [Südwestdeutsche Schulblätter 1905, 1].

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

# Lehrbuch der philosophischen Propaedeutik

von Professor Dr. **Rud. Lehmann** (Berlin). 1905. Mk. 3.60, geb. Mk. 4.50.

„Nach den in dem [auf voriger Seite] angezeigten Büchlein entwickelten Grundsätzen hat L. das Lehrbuch der philosophischen Propaedeutik geschrieben. Er hat bei der Ausgestaltung des Buches zunächst das Bedürfnis des akademischen Anfangsunterrichts im Auge behalten, doch hofft er, damit zugleich der Einführung der Propaedeutik in den oberen Gymnasialklassen, die nur eine Frage der Zeit sein kann, vorzuarbeiten. Entgegen dem bisher Gebräuchlichen sind auch der Ethik und Ästhetik einige Abschnitte gewidmet, in denen die Hauptgesichtspunkte und Probleme dieser Disziplinen in propaedeutischer Weise erörtert werden. Das Buch soll also nicht etwa eine Propaedeutik für Schulen sein; aber es wird sicherlich dem Lehrer eine willkommene Gabe sein, der logisch-psychologischen Fragen im Unterricht nachgeht und auf philosophische Vertiefung seines Fachunterrichts bedacht ist. **Es ist in schöner, klarer Sprache geschrieben, und mit großem didaktischem Geschick werden die oft schwierigen Gedankengänge dem Verständnis des Lesers nahegebracht.**“ [Lehrproben u. Lehrgänge 1905, 2.]

„ . . . . erweckt als das Werk einer anerkannten Autorität auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts von vornherein das größte Interesse, die höchste Erwartung, und diese wird, um es gleich vorauszuschicken, in jeder Weise erfüllt. . . . Wir fassen unser Urteil dahin zusammen: R. L.'s philos. Propaedeutik ist **ein ganzes Werk,** entstanden aus der mehrjährigen Praxis eines sehr geschätzten Schulmannes u. Universitätsdozenten, . . . . verfährt überall streng methodisch (induktiv) und steht **in jeder Beziehung auf wissenschaftlicher Höhe** . . . . ist eine höchst beachtenswerte Erscheinung der Fachliteratur und kann für den Unterricht in Schule und Universität sowie zur Selbstbelehrung auf **das wärmste empfohlen** werden, um so mehr, da sein Ausdruck klar, anschaulich und verständlich und seine Methode bereits vom Verfasser praktisch erprobt ist. Möge es weiteste Verbreitung finden . . . .“
[Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1905, 2/3.]

„Ich wünsche, dass der Verf. Freude an dem Buch erleben möge, vor allem die Freude, dass es öfters in seine Hände zurückkehrt. Es gibt Lehrern und Schülern in fasslicher Form eine Fülle wohlgewählter Tatsachen, Erklärungen und Fragen; neben den Büchern von Höfler und Schulte-Tigges . . . . wird es sich besonders durch das Eingehen auf die letzten und allgemeinsten Probleme, die doch auch die ersten und dem Interesse des Schülers nächstliegenden sind, empfehlen.“
[Prof. Dr. F. Paulsen in der Deutsch. Lit.-Ztg. 1905, 15.]

„ . . . . Seine Auswahl berücksichtigt vor allem die Logik; aber auch die Ethik und Ästhetik kommen in einigen Hauptproblemen und Gesichtspunkten zu Worte. Man kann der Auswahl mit Rücksicht auf die didaktischen Zwecke der Darstellung fast überall Beifall zollen; zudem gebietet der Verfasser über die Gabe einer anschaulichen, auch sprödere Probleme leichtverständlich und interessant gestaltenden Darstellungsweise. Sein Urteil ist überall maßvoll und zurückhaltend; inhaltlich lehnt es sich meist an bewährte Vorbilder an. Einem mit solchen Eigenschaften ausgerüsteten Hülfsmittel kann man hinsichtlich seiner Verwendbarkeit im Unterricht nur ein günstiges Prognostikon stellen.“
[Archiv für die ges. Psychologie 17, 1/2.]

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

# J. G. Fichte.

**Dreizehn Vorlesungen** gehalten an der Universität Halle von Dr. **F. Medicus,** Privatdozent a. d. Universität Halle. Mk. 3.—, geb. Mk. 3.80.

Fichte ist der Philosoph der Persönlichkeit, und deshalb ist er recht eigentlich dazu bestimmt, dem gegenwärtigen Zeitalter ein Führer zu werden. Er entdeckt das Wesen der Persönlichkeit in der »Ueberzeugung«, deren unbedingtes Recht den schwankenden »Meinungen« gegenüber klargestellt wird. Durch seine Ueberzeugung allein entreisst sich der Mensch der Macht des Zufälligen, durch seine Ueberzeugung gehört er einer übersinnlichen Ordnung an. Persönlichkeit ist nicht eine abstrakte Formel, sondern Leben und Schaffen. Darum hat der Verf. die Lebensgeschichte Fichtes innigst mit der Darstellung der philosophischen Lehren verschmolzen und ist das Biographische dadurch selbst ein Mittel der philosophischen Interpretation geworden.

# Personalismus und Realismus

von **H. Dreyer,** Pfarrer in Camburg a. S. Mk. 2.—.

Eine systematische Entwicklung des Persönlichkeitsbegriffs, welche wenigstens bei dem wachsenden Kreis derer Interesse finden dürfte, die über die anfänglichen Schwierigkeiten der Kantischen Philosophie glücklich hinweggekommen sind. Dabei verbindet sich die bis in die Wurzeln der Methode hinabreichende Abhängigkeit von Kant mit einer bemerkenswerten Selbständigkeit des sprachlichen Ausdruckes, durch welche selbst für die eigentlichen Fachgenossen neue Gesichtspunkte und Ausblicke eröffnet werden. Eine besondere Note erhält die Arbeit durch weitgehende Verwertung Goethe'scher Gedanken, was als Belebung des abstrakten Gedankenganges angenehm empfunden wird.

# Nietzsche als Philosoph

von Dr. **H. Vaihinger,** Professor der Philosophie an der Universität Halle. **Dritte,** vermehrte, billige Aufl. Mk. 1.—, geb. Mk. 1.60.

„— Scharf sind die Hauptsachen aus der Umgebung herausgelöst und ganz in die Sphäre des Begrifflichen gehoben, befreit von allem, was an der Stelle, wo sie in den Schriften stehen, von leidenschaftlicher Erregung an ihnen haftet. In dieser Darstellung verschwindet das Aphoristische, das Lyrische und Symbolische ganz — alles ist Gegenstand philosophischer Betrachtung geworden. **Es gewährt ein geistiges Vergnügen, diese geordnete Welt von Nietzsches Gedanken hier erstehen zu sehen.**" —

**[O. von Leixner: „Ein Führer durch Nietzsche"** i. d. Tägl. Rundschau.]

# Wille und Charakter.

**Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage** von Dr. **J. Baumann,** Geh. Reg.-Rat u. Professor a. d. Universität Göttingen. Zweite, verbesserte Aufl. Mk. 1.50.

„Der Höhepunkt der Willensbildung ist, daß der Mensch einen Charakter habe." [Der Verf.]

„Die in hohem Grade anregende Schrift führt dem denkenden Leser eine Fülle interessanter Tatsachen und treffender Beobachtungen vor und vermag gebildeten Eltern, Erziehern und Lehrern hohen Nutzen zu gewähren."

[Gymnasium.]

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

## Kritik des sittlichen Bewusstseins

vom **philosophischen und historischen Standpunkt**

von Lic. Dr. **W. Koppelmann,** Professor am königl. Gymnasium in Münster. Mk. 6.—, geb. Mk. 7.—.

„Das vorliegende Buch ist **eine der besten Leistungen** auf dem Gebiete der philos. Ethik." [Prof. O. Ritschl in der Theol. Lit.-Ztg.]

„Der Verf., der sich hauptsächlich von Schiller, Kant und den Haupt-Evangelien beeinflusst fühlt, geht wieder auf den Kantischen Begriff der unbedingten Verpflichtung zurück. Die sittliche Grundpflicht ist die Wahrhaftigkeit, auf sie gründen sich alle übrigen Pflichten. Diesen Grundgedanken weiss der Verf. in lebhafter Auseinandersetzung mit den bedeutendsten modernen Ethikern und mit Herbeiziehung einer Menge anschaulicher Beispiele in einer **für jeden Gebildeten verständlichen Sprache** durchzuführen. Dies Werk bildet somit eine wertvolle Ergänzung und Kritik der modernen Ethik." [Lit. Centralblatt.]

## Das sittliche Leben.

Eine Ethik auf psychologischer Grundlage

von Dr. **H. Schwarz,** Professor an der Universität Halle a. S.

*Mit einem Anhang: Nietzsches Zarathustralehre.*

Mk. 7.—, geb. Mk. 8.—.

„Wer dem Verfasser folgt, wird sich überall durch **reiche Ausbeute anregender Gedanken** und **vielfache Klärung der Begriffe** belohnt finden. Auch der Anhang wird manchen willkommen sein. Er erörtert die begrifflichen Grundlagen der Zarathustra-Dichtung, welche hinter dem symbolischen und rhapsodischen Ausdruck ganz verborgen liegen, und sucht zu zeigen, dass hier im Gegensatze zu der späteren »Herrenmoral« eine Entwicklungsmoral gelehrt werde, deren Prinzip »das über sich hinaus Schaffen« mit ethischer Gesinnung durchaus vereinbar sei." [Prof. Fr. Jodl in der Wiener Neuen Freien Presse.]

## Philosophia militans.

**Gegen Klerikalismus und Naturalismus.** Fünf Abhandlungen von **Dr. Fr. Paulsen,** Professor der Philosophie an der Universität Berlin. **Zweite,** durchges. Aufl. Mk. 2.—, geb. Mk. 3.—.

Inhalt: 1. Das jüngste Ketzergericht über die moderne Philosophie. 2. Kant, der Philosoph des Protestantismus. 3. Katholizismus und Wissenschaft. 4. Fichte im Kampf um die Freiheit des Denkens. 5. Ernst Haeckel als Philosoph.

„Paulsen schreibt einen vortrefflichen, leichten Stil mit geistvollen Wendungen und fein angebrachten Zitaten. Deshalb wird jeden Gebildeten dieses sympathisch ausgestattete Büchlein interessieren." [Prof. E. Külpe in d. Balt. Monatschrift.]

## Luther und Kant

von Dr. **B. Bauch,** Privatdozent der Philosophie an der Universität Halle. Mk. 4.—.

„Ganz besonders interessant, schon des Thema's wegen. Die Schrift vergleicht beide Geistesheroen mit einander und kommt zu dem bemerkenswerten Resultate, dass K. die reformatorischen Ideen Luthers zur Klarheit gebracht und damit die Bahn zur Verwirklichung des wahren Christentums vollendet, frei gemacht habe. Die ganze Arbeit zeigt lebhafte religiöse Begeisterung und ist mit grosser, wohltuender Wärme geschrieben . . ."

[Christl. Welt.]

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

# Thomas von Aquino und Kant.

## Ein Kampf zweier Welten von Dr. **Rud. Eucken,**

Geh. Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena. Mk. 0.60.

Durch die andauernd im Vordergrund stehenden geistigen Kämpfe gewinnt diese Schrift eine besondere Aktualität; sie sucht den jetzt die Geister mächtig bewegenden Kampf auf die letzten Prinzipien zurückzuführen und damit zur Aufklärung zu wirken.

„Sie führt in großen Zügen den vollkommenen Gegensatz der modernen »protestantischen« Denkweise und der alten und mittelalterlichen (»aristotelischen«) einleuchtend vor Augen . . . ., man wird an Fichte erinnert, man merkt, der Verfasser will erwecken, aufrütteln."

[Korrespondenzblatt für die Evang. Konferenz i. Baden.]

# Das Seelenleben des Kindes.

## Ausgewählte Vorlesungen von Dr. **K. Groos,**

Professor an der Universität Giessen. Mk. 3.—, geb. Mk. 4.—.

„In seiner liebenswürdigen Art und mit künstlerischem feinem Verständnis führt uns G. in einen Teil der allgemeinen Psychologie ein, in die Kinderpsychologie, die scientia amabilis, wie er sie mit Stumpf so schön nennt. Er will kein systemat. Werk geben, sondern nur in einem allgemeinen Teil einiges über das Wesen der Kinderpsychologie und die Lebensbedingungen der Kindheit vorbringen und dann in einem speziellen Teil ausgewählte Einzelfragen besprechen. Man mag mit manchen Ansichten des Verf. nicht einverstanden sein —, man muss doch gestehen, dass Gr. mit einer ganz aussergewöhnlichen Sicherheit in sehr verwickelte Verhältnisse hineinleuchtet und dass das Buch allen, die sich mit der Jugend beschäftigen, hohen Genuss und viel praktischen Vorteil bringen kann." [Allgem. Lit. Blatt.]

# Kantstudien.

## Philosophische Zeitschrift

unter Mitwirkung von

*E. Adickes, É. Boutroux, Edw. Caird, C. Cantoni, J. E. Creighton, W. Dilthey, B. Erdmann, R. Eucken, M. Heinze, A. Riehl, W. Windelband*

**und mit Unterstützung der „Kantgesellschaft"**

herausgegeben von

Dr. **Hans Vaihinger** und Dr. **Bruno Bauch**

Professor in Halle. Privatdozent in Halle.

Bis jetzt sind 10 Bände erschienen.

Die »Kantstudien« erscheinen in zwanglosen Heften, welche zu Bänden zusammengefasst werden. Der Preis des Bandes von ungefähr 30 Bogen in Gr. 8° beträgt 12 Mk.; alle grösseren Buchhandlungen nehmen Bestellungen auf diese Zeitschrift an.

Verlag von **Reuther & Reichard** in **Berlin W. 9.**

**Hermann von Helmholtz in seinem Verhältnis zu Kant** von Dr. **Al. Riehl,** Geh. Hofrat, Prof. a. d. Univ. Berlin. Mk. —.80.

**Kant, der Philosoph des Protestantismus** von *D.* **J. Kaftan,** ord. Prof. a. d. Univ. Berlin. Mk. —.50.

**Rudolf Euckens Theologie** mit ihrer philosophischen Grundlage von Dr. **H. Pöhlmann.** Mk. 1.50.

**Die neukantische Bewegung im Sozialismus** von Dr. **K. Vorländer,** Oberlehrer a. Gymn. in Solingen. Mk. 1.50.

**Das Historische in Kants Religionsphilosophie.** Zugleich ein Beitrag zu den Untersuchungen über Kants Philosophie der Geschichte von Dr. **E. Troeltsch,** Prof. der Theologie in Heidelberg. Mk. 3.—.

**Kants Philosophie der Geschichte** von Dr. **F. Medicus,** Privatdoz. a. d. Univ. Halle. Mk. 2.40.

**Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.** Eine erkenntnistheoretisch-psychologische Untersuchung von Dr. **Ed. Spranger.** Mk. 3.—.

**Helen Keller.** Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem von Dr. **L. W. Stern,** Privatdoz. a. d. Univ. Breslau. Mit einer Tafel. Mk. 1.80.

**Zu Kants Gedächtnis.** Zwölf Festgaben zu seinem 100 jähr. Todestage von *O. Liebmann, W. Windelband, F. Paulsen, Al. Riehl, E. Troeltsch, F. Heman, F. Staudinger u. a.* herausg. von Dr. **H. Vaihinger,** Prof., u. Dr. **B. Bauch,** Privatdoz. a. d. Univ. Halle. Mit 4 Beilagen. Mk. 6.—

**Schiller als Philosoph und seine Beziehungen zu Kant.** Festgabe der »Kantstudien«. Mit Beiträgen von *R. Eucken, O. Liebmann, W. Windelband, J. Cohn, F. A. Schmid, Tim Klein, B. Bauch und H. Vaihinger* herausg. von **H. Vaihinger** und **B. Bauch.** Mit 3 Schillerporträts. Mk. 3.—.

Dieterichsche Univ.-Buchdruckerei (W. Fr. Kaestner) Göttingen.

B
52
V2

Vaihinger, Hans
Die Philosophie in der Staatsprüfung.

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET

Acme Library Card Pocket
LOWE-MARTIN CO. LIMITED

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 13 07 12 06 013 6